

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



Do outro lado do muro pelo meio dos Círculos de Cultura e do Magic Circle

Michael Carvalho Pinto

MESTRADO EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO
DESENVOLVIMENTO SOCIAL E CULTURAL

RELATÓRIO DE ESTÁGIO ORIENTADO PELA
PROFESSORA DOUTORA ISABEL MARIA PIMENTA FREIRE

2016

Agradecimentos

Em primeiro lugar, quero agradecer à minha mãe Júlia Carvalho e ao meu pai Jorge Pinto que nunca deixaram de acreditar em mim, ao meu irmão Bruno Carvalho Pinto que admiro pela pessoa que é, e à minha esposa Maiza de Paula que me ajudou com a maior parte das definições religiosas, bem como todo o seu apoio motivador.

Em seguida, quero agradecer à minha madrinha, Fernanda Carvalho, que foi a revisora não só deste relatório de estágio, mas também dos trabalhos efetuados durante o mestrado. Agradeço-lhe a paciência e o tempo que disponibilizou para correções gramaticais.

Um agradecimento muito especial para a minha orientadora de estágio, Professora Doutora Isabel Freire que me apoiou ao longo de todo o processo tentando estar o mais presente possível, apesar da distância, salientando que não me inibisse de expressar todas as minhas dúvidas ou apreensões que tivesse ou viesse a ter, tendo sido inquestionavelmente motivadora para concluir este relatório de estágio.

Um obrigado para a minha colega de turma Raquel Rodrigues que muito me ajudou durante este último ano e que me informava das novidades quando não podia assistir aos seminários.

Estou muito grato às Educadoras Sociais Sofia Jesus e Elsa Gouveia que me ajudaram a encontrar o que procurava, assim como para o Monsieur Jabé e o Monsieur Gillet que me ajudaram a “revelar” o meu espírito crítico.

Um grande obrigado para toda a equipa da Associação Sementes do Verbo, que amavelmente me acolheu e sobretudo, para os jovens e as crianças do Projeto Sementinhas do Amor que demonstram possuir uma imensa força de viver.

Em suma, queria agradecer a todas as pessoas que se cruzaram na minha vida, pois se hoje sou a pessoa que sou, foi sem dúvida graças à presença de todas as pessoas com quem vivenciei e partilhei experiências de vida.

Autobiografia

Descendente de pais portugueses, nasci e cresci no Luxemburgo onde terminei o ensino secundário. Após a conclusão do diploma em Administração Comercial seria expetável que prosseguisse os meus estudos na área administrativa e comercial ou na área do direito. No entanto, senti um apelo para as questões sociais em detrimento das áreas administrativas e financeiras, mais comuns no Luxemburgo.

O Luxemburgo é um paraíso fiscal com estabilidade financeira baseada no segredo bancário¹ e tem atualmente 576.249 habitantes². O setor terciário desenvolveu-se intensivamente no Grão-Ducado do Luxemburgo, no pós-guerra, e atualmente observamos um país moderno e uma capital cosmopolita. Porém, a área social não está muito desenvolvida comparativamente aos países limítrofes. Neste pressuposto, e considerando que o diploma de *Educador Social em Acompanhamento Psicoeducativo*, ministrado nas universidades do país, não é reconhecido no estrangeiro, optei por prosseguir os meus estudos universitários na Bélgica, na *Haute-École de Bruxelles Deffré*.

A minha escolha inclinou-se para os estudos de Educador Social em Acompanhamento Psicoeducativo porque conhecia a realidade de muitas *Casas de Jovens*³ do Luxemburgo. Inicialmente, tinha a ideia de que o papel de educador era um trabalho puramente lúdico até

¹ O **segredo bancário** facilmente associado ao “branqueamento de capitais” ou à “fuga fiscal” é a obrigação de discrição imposta aos bancos e aos seus funcionários, em todos os negócios dos seus clientes, abrangendo o presente e o passado, os credores, a abertura e o fechamento das contas e a sua movimentação.

² Fonte: <http://www.statistiques.public.lu/fr/actualites/population/population/2016/03/20160321/index.html>

³ **Maison de Jeunes (Casa de Jovens):** As Casas de Jovens são organizações comunitárias sem fins lucrativos que visam proporcionar valores familiares e sociais ao ambiente de vida dos jovens quer seja na família, quer seja na escola. O objetivo é ajudar o jovem num ambiente saudável para o seu desenvolvimento físico, intelectual e social e a incentivá-lo a envolver-se na comunidade inculcando-lhe valores éticos, morais e sociais. Estas Casas de Jovens focam-se na tarefa de melhorar a qualidade de vida dos jovens entre os 12 e os 26 anos através de prestações de atividades recreativas para e com os jovens. O “lema” do Governo Luxemburguês é que: “*Enquanto os jovens estão na Casa de Jovens, não estão a vaguear nas ruas da capital.*”

que, por volta dos meus dezasseis anos, a educadora Sofia Jesus me esclareceu sobre o que consistia efetivamente o trabalho de um educador e a sua importância na formação e no acompanhamento educativo, fundamental na vida dos jovens.

No primeiro ano da licenciatura, efetuei o meu estágio na Casa de Jovens de Etterbeek *La Clef*, em Bruxelas, porque já tinha conhecimento do ambiente e da sua contextualização, além de ter contatos com a Casa de Jovens *Amigo* no Luxemburgo.

Os jovens belgas eram muçulmanos, com idades compreendidas entre os doze e os dezasseis anos que nunca tinham saído do seu bairro. Os jovens do Luxemburgo pertenciam à classe média, com uma boa qualidade de vida. Assim sendo, propus-me proceder à troca de vivências entre estes dois grupos de jovens, com vivências tão díspares fazendo um intercâmbio entre os jovens da Casa de Jovens do Luxemburgo e a Casa de Jovens da Bélgica.

Por um lado, pretendia sensibilizar os jovens luxemburgueses para as dificuldades e “problemas” que lidavam no dia-a-dia, comparativamente aos problemas de integração social dos jovens belgas muçulmanos e das dificuldades económicas das suas famílias. Por outro lado, queria abrir os horizontes aos jovens belgas, mostrando-lhes que, para além do bairro onde viviam, havia uma cidade, outras cidades e outros países, estimulando-lhes o interesse e a motivação que os poderia ajudar a progredir em conhecimentos e consequentemente no futuro profissional. Por outras palavras, queria demonstrar-lhes que há coisas muito mais interessantes para fazer do que estar “à frente da porta de casa⁴”. Este estágio foi fundamental para ganhar maturidade e conhecimento da performance de um animador sociocultural e de um educador social.

⁴ Na Bélgica, a **comunidade muçulmana** tem o costume de ficar à frente da porta de casa olhando as pessoas que passam e falam de vez em quando com os vizinhos. Falei com as famílias dos jovens e estas exprimiram que ficar à frente da porta de casa faz lembrar-lhes o Magrebe. Consequentemente, este “costume” vai passando de geração em geração.

No segundo ano académico optei por um estágio no Luxemburgo, no *Centre Socio-Éducatif de l'État Schrassig* que é equivalente a uma prisão semiaberta para menores. A pesquisa realizada girava em torno de termos menos referenciados, tais como, Educador referente, Educador tutor e Educador respondente. A meu ver, o mais preponderante neste estágio foi a aprendizagem da escuta ativa (Rogers, 2015) e o conceito da comunicação verbal, não-verbal e paraverbal (Watzlawick, Helmick & Jackson, 2014). Também é de salientar que as funções da linguagem, na perspetiva de Jakobson (2008) foram primordiais. Por fim, destaco a comunicação não violenta por Rosenberg (2015) que deu uma consistência ao diálogo apropriado perante o interlocutor. Tendo a oportunidade de trabalhar e aprofundar estes conceitos num contexto real, foi fundamental dissociar a transferência e contra-transferência (Niehaus, 2009). As forças dessas ferramentas e a ideologia de Tremblay (2008) e Gaberan (2012), que definem a relação educativa enquanto relação de ajuda, ajudaram-me a transmitir ao líder negativo da prisão, que este é importante e que pode e deve ser um exemplo positivo para o grupo, pois tem o poder de mudar o ambiente que reina na prisão. Assim sendo, o “novo” líder contribui para a diminuição do conformismo (Asch, 1951, citado por Carley, 2013) dos outros menores, o que evita a perda da identidade (Jenkins, 2014). Aos poucos, tornou-se perceptível que os jovens não aceitavam a autoridade negativa (Milgram, 2009) por parte de outrem uma vez que fortaleceram o seu espírito crítico. Simultaneamente, a apreciável orientação do Diretor da prisão contribuiu para um efetivo crescimento cognitivo que recorde: *“Para saber se evoluímos, temos de guardar todas as nossas escritas. Depois de cinco anos, devemos reler as nossas escritas e se não estamos satisfeitos com o conteúdo é sinal de evolução.”* (Guy Aeckerlé, diretor do Centre Socio-Éducatif de l'État Schrassig, dezembro 2013).

Depois desta experiência, muitas portas se abriram tendo trabalhado em Espanha, na França e no Brasil, como animador sociocultural.

O meu terceiro e último ano de licenciatura foi em *Mount Gambier* (sul da Austrália). Escolhi a Austrália porque o continente-ilha, como muitas vezes é chamado, apesar de ter tido uma forte influência europeia, passa incólume às problemáticas sociais que assolam os continentes Americano, Asiático e Africano. Além de querer aprofundar o meu inglês, senti curiosidade em explorar e descobrir um país cuja projeção da informação para o exterior é praticamente inexistente ou camuflada. Em *Mount Gambier*, estagiei na *Tenison Woods College*, uma escola de ensino inclusivo, ou seja, uma escola de ensino regular com crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais (NEE) ligeiras e moderadas, onde se compreende e se aceita o “outro” na sua singularidade, com estudantes em idades compreendidas entre os doze e dezoito anos. Neste ambiente, apercebi-me que o professor da turma usava a motivação extrínseca com as crianças e jovens e detetei um ambiente com baixa autoestima (Pichère, 2015) e uma identidade social negativa. Também descobri que estes jovens tinham uma necessidade de pertença (Figura 35: Pirâmide de Fanget, p. 69), pelo que, através das técnicas *Freinet* e pela motivação intrínseca (Viau, 2009), tentei estimular a autoestima e contribuir para a transformação de identidades sociais e pessoais negativas em positivas (Jenkins, 2014).

Em resumo, penso que se criou um ambiente positivo na turma ao quebrar as redes de exclusão e promover sentimentos de pertença e a densificação das redes sociais na turma e da amizade entre diferentes. Esta experiência educativa e formativa foi acompanhada por um processo de pesquisa. Permitiu-me explorar não só, a abordagem quantitativa pelo meio de questionários, mas também através de entrevistas semi-estruturadas. Desde então, consegui encontrar um equilíbrio no que concerne o “saber fazer” e o “saber ser”. Aprendi a ter consciência dos meus limites e a trabalhar a minha paciência, dominar as minhas frustrações e

os meus impulsos. A adaptação a esta nova realidade e a uma nova cultura foi tranquila, mas sem nunca me esquecer de onde vinha e quem era, pois colocava-se a questão: “Adaptar-se à cultura de outrem, mas até que ponto?”. Tentei ser Eu com os meus valores e reconhecendo as minhas raízes, indagando-me algumas vezes com as perguntas de “quem sou?”, “o que pretendo?” e “onde quero ir?”. Efetivamente, a abertura de espírito foi preponderante durante as minhas viagens e as minhas experiências internacionais e fez com que me tornasse a pessoa que sou hoje. Por fim, tentei definir o meu trabalho como educador que mais não é do que um educador social que acompanha o indivíduo no seu quotidiano. Simultaneamente, o educador tenta compreender porque é que há conflito de objetivos, experimentando compreender o ambiente do mesmo. O educador absorve os costumes, tradições e valores do indivíduo, bem como todas as informações pertinentes que possam ajudar à elaboração de uma intervenção educativa para a resolução do conflito. A intervenção educacional especializada compensa se o educador fortalecer os laços com o indivíduo em questão, dados que estes são a chave para a criação de uma relação educativa.

Após a conclusão da licenciatura em Educador Especializado em Acompanhamento Psicoeducativo não me senti plenamente realizado decorrente da necessidade de um aprofundamento de conhecimentos. Considerando a minha formação de base germânica e a minha formação universitária francófona, por um lado, e a minha ascendência lusófona, por outro, achei bastante interessante e profícua a frequência do mestrado em “Educação e Formação - Desenvolvimento Social e Cultural”, lecionado pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Apesar de ter algumas limitações na oralidade e na escrita formal, as mesmas foram largamente colmatadas com a leitura intensiva no início do curso. A formação de mestrado proporcionou-me uma visão mais abrangente, comunitária e intercultural da intervenção educativa, intensificando os paradigmas “comunitário” e “interculturalidade”, não limitada a uma intervenção educativa, focada na relação dualista educador/educando.

Realizei o estágio curricular no âmbito do Mestrado em Desenvolvimento Social e Cultural no Brasil, tendo utilizado procedimentos e pressupostos da pesquisa etnográfica crítica (Thomas, 1993), com crianças, adolescentes e jovens, cujas idades variaram entre os dois e os vinte e um anos, que foram colocados, pelo Juizado da Infância e Juventude⁵, na Associação Sementes do Verbo (Projeto Sementinhas do Amor) em Palmas, capital do Estado do Tocantins. Este projeto foi acompanhado por um esquema de pesquisa onde utilizei procedimentos de caráter etnográfico (notas de campo, fotografia e outros artefactos). Os Círculos de Cultura (Freire, 2015a e 2015b) e o *Magic Circle* (Bessel & Palomares, 1973) foram os principais suportes teóricos e estratégias de desenvolvimento utilizados nos processos formativos.

⁵ **Juizado da Infância e Juventude:** é o órgão que processa e julga causas previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente e na legislação complementar, inclusive as relativas a infrações penais cometidas por menores de dezoito anos, além de questões civis em geral, inclusive as pertinentes a registros públicos, desde que referentes a soluções de situações irregulares em que se encontra a criança ou o adolescente em causa (Portal do Tribunal de Justiça do Estado de Goiás, 2016).

Fonte: <http://www.tjgo.jus.br/index.php/comarcas/jij>

Resumo

Num mundo em que a Aprendizagem ao Longo da Vida tem influência no sistema político, económico e social em que vivemos, este documento tenta relatar a dimensão humana focando-se na Educação Permanente, cuja preocupação fundamental foi trabalhar diretamente com os jovens num projeto elaborado com eles e para eles. Nesta conformidade, o trabalho efetuado foi inspirado pelo projeto Vozes e por pedagogos tais como Harold Bessel, Uvaldo Palomares, Paulo Freire, entre outros, que tiveram uma influência primordial no que diz respeito à Educação Não Formal e Formal. As metodologias, tais como Círculos de Cultura e *Magic Circle*, foram colocadas em prática para dar voz aos jovens residentes numa instituição católica, com algumas restrições decorrentes desse estatuto, para que se exprimissem através da arte. As metodologias de Bessel e Palomares (1973) e Freire (2015) permitiram o desenvolvimento da interação social e o respeito pelo outro por intermédio da comunicação e da consciencialização da identidade de cada indivíduo. Por fim, este trabalho demonstra como foi possível dar voz aos jovens, utilizando simultaneamente duas metodologias diferentes, mas que se complementam por potencializar os indivíduos e concedendo-lhes a oportunidade de criar o seu próprio projeto, assim como de se expressarem através da arte. Os adolescentes e jovens optaram por um projeto – dança-teatral – peça de teatro com dança – inspirado numa obra cinematográfica intitulada “Honey”.

(219 palavras)

Palavras-chave: Círculos de Cultura, Magic Circle, Voz e Expressão

Abstract

We live in a world where “learning throughout life” (standardized education) has an influence upon the political, economic and the social system in which we live. This document tries to relate the human dimension by focusing on the “permanent education” of whose final preoccupation is to work directly with young people in a project created by them and with them. Through this conformity, the young people’s executed work was inspired in the *Projeto Vozes* and by pedagogues like Harold Bessel, Uvaldo Palomares, Paulo Freire and others, who had a fundamental influence in terms of non-formal and formal education. Methodologies such as *Círculos de Cultura* and Magic Circle where established to give voice to young people, that live within to confines of catholic institutions, with religious constraint under this statute, so that they could expresses themselves through art. Bessel’s and Palomares’ (1973) and Freire’s (2015) methodologies enabled the development of social interaction and the respect for others through communication and by self-realization from each individual. Finally, this work shows how it was possible to give voice to young people by using two different methodologies, but that complemented by potentiating the opportunities of the individuals in order to create their own project and to express it through art. The adolescents and young people opted for a dance-theater project, inspired by the movie “Honey” that consists of a theater session with dance where they acted in front of a public.

(237 words)

Keywords: Círculos de Cultura, Magic Circle, Voice and Expression

Résumé

Dans un monde où l'apprentissage « au long de la vie » a une influence sur le système politique, économique et social dans lequel nous vivons, ce document tente de relater la dimension humaine en se focalisant dans « l'éducation permanente » dont la préoccupation fondamentale s'avère être le travail avec les jeunes dans un projet élaboré par eux et avec eux. Dans cette conformité, le travail effectué a été inspiré par le *Projeto Vozes* et par des pédagogues tels que Harold Bessel, Uvaldo Palomares, Paulo Freire, entre autres, qui ont eu une influence primordiale en ce qui concerne l'éducation non formelle et formelle. Les méthodologies telles que *Círculos de Cultura* et *Magic Circle* ont été mises en place afin de donner une voix aux jeunes résidents dans une institution catholique, avec quelques restrictions religieuses en vertu de ce statut, afin que ceux-ci puissent s'exprimer à travers l'art. Les méthodologies de Bessel & Palomares (1973) et Freire (2015) ont permis le développement de l'interaction sociale et le respect d'autrui par le biais de la communication et par la conscientisation de l'identité de chaque individu. Enfin, ce travail montre comment il a été possible de donner une voix aux jeunes par le moyen de deux méthodologies différentes, mais qui sont complémentaires et qui ont potentialisées l'opportunité aux individus de créer leur propre projet afin de s'exprimer à travers l'art. Les adolescents et les jeunes ont opté pour un projet de danse-théâtrale, s'inspirant dans le film « Honey ». Le projet consistait en une pièce de théâtre avec de la danse qu'ils ont joué devant un public.

(265 mots)

Mots-clés : Círculos de Cultura, Magic Circle, Voix et Expression

Resumen

En un mundo en que el aprendizaje a “lo Largo de la Vida” tiene influencia en el sistema político, económico y social en que vivimos, este documento intenta relatar la dimensión humana enfocando en la “educación permanente”, cuya preocupación fundamental fue trabajar directamente con los jóvenes en un proyecto elaborado con ellos y para ellos. En esta conformidad, el trabajo efectuado fue inspirado por el *Projeto Vozes* y por pedagogos tales como Harold Bessel, Uvaldo Palomares, Paulo Freire, entre otros, que tuvieron una influencia primordial en lo que se refiere a la Educación No Formal y Formal. Las metodologías, tales como, Círculos de Cultura y *Magic Circle*, fueron colocados en práctica para dar voz a los jóvenes residentes en una institución católica, con algunas restricciones decurrentes de ese estatuto, para que se exprimieran a través del arte. Las metodologías de Bessel y Palomares (1973) y Freire (2015) permitieron el desarrollo de la interacción social y el respeto por el otro, por intermedio de la comunicación y de la concientización de la identidad de cada individuo. Por fin, este trabajo demostró como fue posible darle voz a los jóvenes, utilizando simultáneamente dos metodologías diferentes, pero que se completan por potencializar los individuos y concediéndoles la oportunidad de crear su propio proyecto, así como también el poder de expresarse a través del arte. Los adolescentes y jóvenes optaron por un proyecto – danza-teatral - pieza de teatro con danza – inspirado en una obra cinematográfica titulada “Honey”.

(245 palabras)

Palabras-clave: Círculos de Cultura, Magic Circle, Voz y Expresión

Índice Geral

1. Introdução	1
2. Caracterização dos contextos de estágio	3
2.1. A cidade de Palmas	3
2.2. A Associação Sementes do Verbo	4
3. Espaço físico e infraestrutura	14
4. Equipe	26
4.1 Organização.....	26
4.2 Estatuto, função e desenvolvimento do serviço da equipe	27
5. Crianças, adolescentes e jovens do Projeto Sementinhas do Amor.....	29
6. Programa cotidiano da Associação	39
7. Atividades	41
8. Descritivo e síntese reflexiva das atividades de socialização desenvolvidas	42
9. Projeto: Do outro lado do muro pelo meio dos Círculos de Cultura e do Magic Circle	53
9.1. Justificação e filosofia do projeto: Princípios educativos, éticos, estratégicos.....	53
9.2. Diagnóstico de situação	57
9.3 Jovens que participaram no Projeto: Do outro lado do muro pelo meio dos Círculos de Cultura e do Magic Circle	72
9.4 Círculos de Cultura e Magic Circle	73
9.5 Projeto: dança teatral	78
10. Considerações Finais	94
11. Referências bibliográficas	99

Índice das Figuras

Figura 1: Mapa do Estado do Tocantins	3
Figura 2: Foto da Casa Mãe em Palmas - Tocantins (Brasil)	5
Figura 3: Foto no Festival das Crianças na Casa Mãe	6
Figura 4: Foto do Edifício do Projeto Sementinhas do Amor em Palmas - Tocantins (Brasil)	7
Figura 5: Foto da Casa Monte Tabor em Belém - Pará (Brasil).....	9
Figura 6: Foto da Casa de Vila Chã de Ourique em Portugal	10
Figura 7: Foto da Casa de Hasselt na Bélgica Flamengo.....	11
Figura 8: Foto da Casa de Calgary no Canadá	12
Figura 9: Foto da Casa do Rio de Janeiro no Brasil	13
Figura 10: Entrada Principal - Portão Azul	15
Figura 11: Capela Santa Júlia	15
Figura 12: Quiosque	16
Figura 13: Local de Oração.....	16
Figura 14: Setor Administrativo e secretariado	17
Figura 15: Biblioteca e ludoteca.....	17
Figura 16: Biblioteca (Parte Informática).....	17
Figura 17: Refeitório	18
Figura 18: Cozinha.....	19
Figura 19: Cozinha.....	19
Figura 20: Lavandaria (sexo feminino)	20
Figura 21: Doações	20
Figura 22: Corredor	21

Figura 23: Espaço de doações	21
Figura 24: Área Ampla	22
Figura 25: Galinheiro.....	22
Figura 26: Cruz de Cristo situada no meio do recinto.....	23
Figura 27: Bloco Masculino.....	23
Figura 28: Parque Infantil.....	24
Figura 29: Caminho que vai do Parque Infantil para o Sagrado Coração de Jesus.....	24
Figura 30: Sagrado Coração de Jesus	25
Figura 31: Organograma da Associação Sementes do Verbo - Projeto Sementinhas do Amor	26
Figura 32: Parque Cesamar com os jovens do Projeto Sementinhas do Amor	41
Figura 33: Adolescente Leo (15 anos) a ensinar as regras do xadrez à Adolescente Lua (15 anos)	47
Figura 34: Pirâmide de Maslow	54
Figura 35: Pirâmide de Fanget	69
Figura 36: Círculo de Cultura.....	78
Figura 37: Círculo de Cultura no quiosque	82
Figura 38: Cartaz Festival das Famílias 2016	84
Figura 39: Fim de sessão de Círculo de Cultura	86
Figura 40: Círculo de Cultura.....	93

Índice das Tabelas

Tabela 1: Estatuto e Funções da Equipa	28
Tabela 2: Jovens do Projeto Sementinhas do Amor	29
Tabela 3: Programa Quotidiano da Associação Sementes do Verbo (Projeto Sementinhas do Amor).....	39
Tabela 4: Jovens Participantes do Projeto: Do outro lado do muro pelo meio dos Círculos de Cultura e do Magic Circle	72
Tabela 5: Distribuição dos jovens por dança escolhida	87

Índice dos Gráficos

Gráfico 1: Jovens do Projeto Sementinhas do Amor	30
Gráfico 2: Totais em Género	30
Gráfico 3: Totais por Faixas Etárias	31

1. Introdução

O presente trabalho é parte integrante do Mestrado em Educação e Formação – Desenvolvimento Social e Cultural do Instituto de Educação, da Universidade de Lisboa, e consiste na elaboração de um documento onde se apresentam as diferentes atividades que foram desenvolvidas neste estágio, numa instituição de acolhimento e formação de crianças e jovens sob tutela do Estado Brasileiro. Foi dado particular ênfase ao Projeto dança teatral desenvolvido com um grupo de treze jovens, dos doze aos vinte e três anos de idade, com o objetivo central da expressão através da arte. O objetivo decorre de uma integração e interação concreta do autor/estagiário na instituição de acolhimento, em situação de observação participante, o que constituiu um elemento facilitador da deteção de desejos, necessidades e também das dificuldades que permanecem e persistem na instituição. Tentei ao longo de todo o processo absorver as vivências e opiniões pessoais de cada criança e jovem, de um modo imparcial, mas sempre com alguma análise crítica, sem ferir as suscetibilidades e individualidades de cada um, tendo como objetivo a elaboração de uma triangulação: objetividade, subjetividade e teoria.

Este relatório permite uma introspeção mais intensa no que concerne a construção do projeto e simultaneamente possibilitará recorrer a modificações do mesmo se necessárias. Também vai destacar as limitações, as dificuldades e a tomada de consciência de que a exequibilidade das ideias transformadoras depende muito dos contextos e das circunstâncias em que ocorrem os projetos que lhe dão corpo (ou que as colocam em marcha).

O estágio foi realizado na Associação Sementes do Verbo, na cidade de Palmas, no Brasil, com início a 28 de setembro de 2015 e terminado a 15 de julho de 2016.

Denominei este relatório de estágio: **Do outro lado do muro pelo meio dos Círculos de Cultura e do *Magic Circle***, tendo em conta os Círculos de Cultura, segundo Paulo Freire (2015), como linha condutora do projeto e porque queria criar uma justaposição entre o *Magic Circle*, segundo Harold Bessel e Uvaldo Palomares (1973), e os Círculos de Cultura.

Este documento está organizado numa primeira parte mais objetiva, nomeadamente a contextualização da Associação, do seu espaço físico, das atividades internas e externas, assim como a descrição da equipa e das crianças, adolescentes e jovens.

Na segunda parte é abordado o campo do projeto, as técnicas, as metodologias e a teoria, finalizando com as considerações finais.

2. Caracterização dos contextos de estágio

2.1.A cidade de Palmas

De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, em 2015, a cidade de Palmas, situada no norte do Brasil, tinha 272.726 habitantes⁶ com uma média de quarenta graus Celsius, durante o ano. Esta cidade é a capital do Estado do Tocantins e tem como pratos típicos arroz com pequi, feijão tropeiro e galinhada. Em 2015, habitavam no Estado do Tocantins 1.515.126 milhões de habitantes, com uma economia assente no

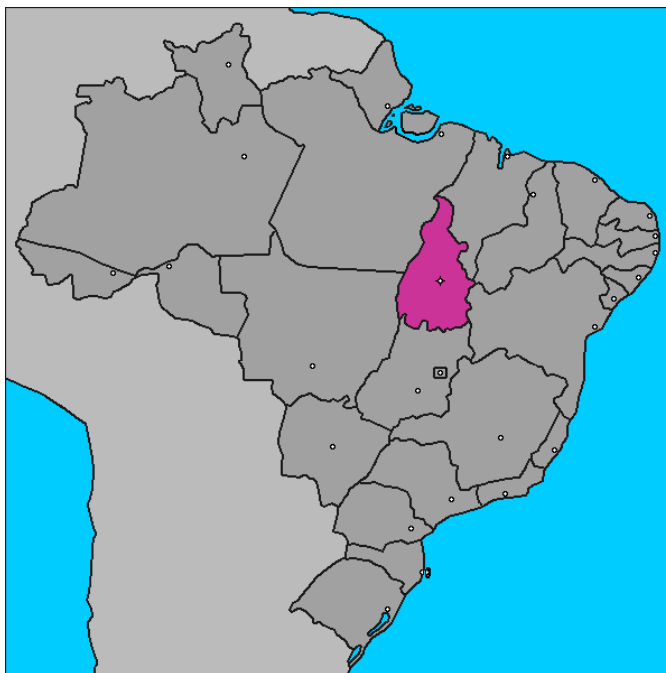


Figura 1: Mapa do Estado do Tocantins

Fonte: <http://www.luventicus.org/mapas/brasil/tocantins.html>

setor primário, caracterizando-se por ser o Estado mais novo do país (27 anos). Um dos recursos naturais que serve de base à economia é o Capim Dourado que é exclusivo do Estado do Tocantins, sendo uma planta natural com uma coloração dourada e uma produção quase exclusiva na produção do artesanato. Hoje, é uma das principais fontes de rendimento de comunidades quilombolas⁷.

⁶ Fonte: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=172100>

⁷ Comunidades Quilombolas: Comunidades descendentes de escravos brasileiros.

2.2.A Associação Sementes do Verbo⁸

A Associação Sementes do Verbo onde decorreu o estágio, é uma entidade sem fins lucrativos, fundada em Palmas no dia 16 de Julho de 2004, no Estado do Tocantins, cujos fundadores são um casal, o Diácono⁹ Georges Bonneval e Marie Bonneval que têm dupla nacionalidade (francesa e brasileira).

A denominação Sementes do Verbo propagou-se e existem hoje sete casas no mundo, duas delas situam-se em Palmas (Casa Mãe e Projeto Sementinhas do Amor), Belém (norte do Brasil), Vila Chã de Ourique (Portugal), Calgary (Canadá), Tongres (Bélgica) e no Rio de Janeiro inaugurada em novembro de 2015.

Cada casa tem a mesma missão, mas com projetos diferenciados. Segundo Diácono Bonneval (citado por Paxiuta, 2014), a *“Comunidade recebeu a vocação de tornar acessível a Palavra de Deus a todos comunicando o gosto pela Palavra através do testemunho, do anúncio e da criação de programas de formação”* (p. 27).

A Associação Sementes do Verbo é composta, na totalidade, por cento e sete membros espalhados pelas sete casas. A Comunidade reúne membros¹⁰ de diversos estados de vida sendo estes solteiros, consagrados, casais, famílias e padres que *“dedicam a sua vida ao serviço da missão e de Deus, sendo que os consagrados (Padres e Freiras) recebem um hábito¹¹ religioso”* (Paxiuta, 2014, p. 29). Quando forem “chamados” por Deus, recebem o hábito e são

⁸ A partir desta parte é de salientar que tenho a autorização de utilizar todos os nomes, as imagens e as informações que concernem a Associação, a equipa e as crianças, adolescentes e jovens. **Ver: Anexo A – DecCriança Lação de Autorização de Uso de Imagem.**

⁹ **Diácono:** é o primeiro grau para se tornar padre. Porém existem dois tipos de diácono, por um lado, o diácono transitório que é aquele que recebe o grau para depois se tornar padre, por outro lado o diácono permanente que é aquele que sendo casado não pode se tornar padre. Ambos fazem parte da hierarquia da igreja. A diferença entre um padre e o diácono é que o diácono não pode celebrar a oração eucarística (transformação do pão e do vinho em corpo e sangue de cristo segundo a crença católica cristã), e as missas por eles presididas na ausência de um padre designam-se celebrações litúrgicas.

¹⁰ Dentro da comunidade, os membros tratam-se por irmão e/ou irmã.

¹¹ Por **hábito**, refiro-me à túnica de membro da comunidade religiosa.

denominados respectivamente por “irmão” ou “irmã”. Podemos encontrar missionários celibatários com as mais diversas qualificações profissionais, desde assistentes sociais, administradores de empresas, advogados, pedagogos, nutricionistas, professores ou ainda, economistas e animadores socioculturais, entre outros. Em geral, o dia-a-dia dos comunitários é dedicado à oração pessoal, aos ofícios do dia, à eucaristia diária e ao projeto que varia de casa para casa. No que diz respeito aos projetos, estes vão ser apresentados de forma individual mais abaixo.

Sementes do Verbo - Casa Mãe em Palmas - Tocantins (Brasil)

Esta é a casa (Figura 2) onde tudo começou e onde vivem os fundadores, razão pela qual é denominada de Casa Mãe. Segundo Paxiuta (2014), a principal função desta casa resume-se à formação dos seus membros,



Figura 2: Foto da Casa Mãe em Palmas - Tocantins (Brasil)

Fonte: http://www.sementesdoverbo.org.br/casas_de_missao/palmas/

nomeadamente, os que iniciam o seu comprometimento na Comunidade, passando por aqueles que aderem ao Ano Sabático (nove meses de formação na escola da palavra de Deus, até aos que participam dos encontros e retiros propostos pela Comunidade). Esta formação destina-se a indivíduos com mais de dezoito anos e podem ser solteiros, casados, famílias, religiosos...

Além dos fundadores, como já foi acima referido e do Padre¹² P, a comunidade na Casa Mãe é constituída por quinze elementos sendo estes, quatro irmãs¹³ e onze missionários celibatários. Enquanto as irmãs são consideradas missionários, os missionários não são irmãos. A diferença é que as irmãs têm de fazer votos de dedicação à igreja, enquanto os missionários são voluntários e podem abandonar em qualquer altura, sem grandes formalidades. No ano de 2016, doze pessoas denominadas “companheiros” faziam formação na Casa, em ano sabático. Quanto às missões da Casa Mãe, estas são variadas começando pelas visitas ao hospital de Palmas, onde as irmãs acompanham os doentes e rezam por eles e com eles. Paxiuta (2014) é mais específico quanto à atividade das irmãs, estimando que as mesmas visitem entre 1200 a 1300 pacientes por mês. As irmãs também fazem visitas à prisão feminina da cidade, facultando apoio religioso às reclusas (“escuta e oração”), numa perspetiva de dignificação da sua condição humana. As irmãs também prestam serviço religioso aos feirantes¹⁴ da Feira 304 Sul. Também participam no ministério de Artes *Consol’Arte* que é um trabalho promovido pelos missionários e que consiste na formação de consciência cristã, ética, moral e social.



Figura 3: Foto no Festival das Crianças na Casa Mãe

(NC, Sexta-feira, 2 de outubro de 2015 até Domingo, 4 de outubro de 2015, pp. 31 - 36, Anexo G)

Foto do Autor

¹² **Padre:** sacerdote da igreja católica que pode celebrar a missa, que recebeu ordens sacramentais ministra os sacramentos da igreja e tem o dever de celibato.

¹³ **Irmão/Irmã:** nome dado, nos contextos religiosos católicos às pessoas que consagram a sua vida ao serviço de uma missão religiosa. Tem o compromisso de celibato.

¹⁴ **Feirante:** O feirante é a pessoa que trabalha nas feiras das ruas muito frequentes do Brasil. Estas feiras são realizadas em dias específicos e os feirantes vendem múltiplos produtos, tais como: frutas, legumes, verduras, carnes, peixes frescos, mas também produtos prontos a consumir, como por exemplo pastéis e salgadinhos. Também se vende bijuterias, como por exemplo, colares, pulseiras, ...

Sementes do Verbo – Projeto Sementinhas do Amor em Palmas - Tocantins (Brasil)

O meu estágio foi desenvolvido nesta casa, edificada a 7 de abril de 2005, isto é, um ano depois da Casa Mãe. Esta casa recebe muitas ajudas financeiras de



Figura 4: Foto do Edifício do Projeto Sementinhas do Amor em Palmas - Tocantins (Brasil)

Fonte: http://www.sementesdoverbo.org.br/casas_de_missao/aureny/

multinacionais

empresariais privadas,

organizações

governamentais e não-governamentais, tais como da multinacional *Accenture*, da Fundação *Hand an Hand* do Luxemburgo e da Fundação Pontifícia¹⁵. O projeto Sementinhas do Amor é único na Associação Sementes do Verbo, porque aquele acolhe crianças e adolescentes que são retirados às famílias pelo Juizado da Infância e Juventude (Tribunal Constitucional¹⁶). Na sua leitura religiosa de obra missionária, Paxiuta (2014) exprime que “*esta obra dedica-se à ressurreição humana e espiritual da criança ferida*” (p. 61), mas também define que a comunidade acolhe crianças vítimas de violência ou em situação de risco social e afetivo, cujos

¹⁵ A **Fundação Pontifícia** é uma instituição financiada pela Santa Sé, que ajuda financeiramente as igrejas católicas e as associações católicas.

¹⁶ **Tribunal Constitucional de Menores:** é equivalente, em Portugal, ao Tribunal de Família e Menores, que aplica a lei da regulação do poder paternal em casos de divórcio e outros que provoquem uma rutura no seio familiar da criança.

pais não têm condições sociais e económicas para lhes providenciar segurança, conforto e assistência. No total, são vinte e uma as crianças, adolescentes e jovens que vivem atualmente nesta Associação, provenientes de um meio familiar e social de risco. Ao longo dos primeiros três meses pude observar, por um lado, que o projeto visa realizar atividades culturais, desportivas e de lazer, como por exemplo, passeios e festivais e, por outro lado, desenvolver oficinas pedagógicas (escoteirismo) e de apoio escolar, promovendo assim a integração de forma participativa na sociedade. Segundo Diácono Georges (citado por Paxiuta, 2014), o projeto Sementinhas do Amor permite *“uma vida comunitária regular do tipo familiar, uma assistência material, moral e espiritual, em conformidade com o Estatuto Brasileiro da Criança e do Adolescente, em parceria com profissionais de saúde e assistentes sociais, de educação e de prevenção anti-drogas”* (p. 61). A equipa é composta por treze missionárias voluntárias (não remuneradas), sendo estas, cinco irmãs e oito missionários celibatários que se dedicam a este projeto a tempo inteiro. Concomitantemente, existe o projeto da Casa da Aliança Jovem, cujo movimento propaga-se para a comunidade exterior à Casa do Projeto Sementinhas do Amor. Maiza de Paula, membro do Projeto da Casa da Aliança Jovem define o projeto como *“viver o carisma da comunidade por meio de formações da bíblia e na vivência da evangelização para aprofundamento espiritual”* (NC, Segunda-feira, 16 de novembro de 2015, p. 64, Anexo G). O encontro desse projeto realiza-se uma vez por semana, aos sábados.

Sementes do Verbo – Casa Monte Tabor em Belém – Pará (Brasil)

A casa Monte Tabor foi inaugurada no dia 30 de setembro de 2010, pelo atual arcebispo Dom Alberto Taveira Corrêa, da cidade de Belém, localizada no estado do Pará – Brasil. Esta foi construída numa antiga casa de retiros da Arquidiocese, com o objetivo de torná-la novamente disponível para acolher grupos para retiros. As obras contaram com a ajuda de inúmeros doadores, tais como a Fundação *Populorum Progressio*, Pontifício Conselho *Cor Unum*, a Fundação *Hand an Hand* de Luxemburgo e a Fundação António Braz de Portugal. Atualmente, há trinta e dois missionários nesta comunidade que atuam em diversas áreas sociais, como por exemplo, visitas às famílias desfavorecidas, catequese para as crianças do bairro do Cruzeiro, visitas de barco e canoa às ilhas da Baía do Guarujá, missão nas paróquias e em outras dioceses, missão na feira, missão nas escolas com grupos de oração e organização de grandes retiros nas paróquias, assim como, uma programação de retiros e festivais que consistem no trabalho da formação das pessoas nas dimensões humanas, doutrinal e espiritual. Por fim, é de salientar que esta casa também tem o programa do ano sabático, que conta atualmente com dezanove participantes.



Figura 5: Foto da Casa Monte Tabor em Belém - Pará (Brasil)

Fonte: http://www.sementesdoverbo.org.br/casas_de_missao/belem/

Sementes do Verbo – Casa Vila Chã de Ourique (Portugal)

A casa em Portugal foi inaugurada no dia 1 de setembro de 2007. O projeto desta casa, localizada em Vila Chã de Ourique, destina-se exclusivamente à assistência a idosos. Foi através do pedido de Dom Manuel Pelino,



Figura 6: Foto da Casa de Vila Chã de Ourique em Portugal

Fonte: http://www.sementesdoverbo.org.br/casas_de_missao/vila-cha/

Bispo de Santarém e da Santa Casa de Misericórdia de Almerim que este projeto germinou, prestando um serviço de humanização e evangelização pela Vida e pela Palavra (Paxiuta, 2014). Como foi dito acima, o projeto destina-se fundamentalmente à evangelização e ao acompanhamento de idosos, uma etapa da vida particularmente vulnerável em Portugal, sobretudo devido ao fenómeno do idadismo. Segundo Marques (2011), o idadismo refere-se “às atitudes e práticas negativas generalizadas em relação aos indivíduos baseados somente numa característica – a sua idade” (p. 18). Os idosos não residem na casa, mas visitam as irmãs duas a três vezes por semana. No que diz respeito aos missionários e às freiras, estes desenvolvem diversas atividades com os idosos e promovem o diálogo com eles e entre eles. A partir do dia 25 de março de 2012, desenvolveram-se outros projetos, tais como retiros, a escola do Ano Sabático e as Casas de Aliança. Para Paxiuta (2014), o facto de se fazer parte de uma família espiritual é uma necessidade para muitos cristãos, muitas vezes isolados e que “têm fome e sede de serem alimentados e saciados pela Palavra de Deus”. Nesta conformidade, o

autor salienta que “foi assim que nasceu a Comunidade da Casa da Aliança Sementes do Verbo, composta por pequenas fraternidades que se encontram regularmente, desejando viver, no coração do mundo, a espiritualidade da Comunidade” (p. 154).

Sementes do Verbo – Casa de Hasselt (Bélgica)



Figura 7: Foto da Casa de Hasselt na Bélgica Flamenga

Fonte: http://www.sementesdoverbo.org.br/casas_de_missao/hasselt/

A Casa de Hasselt foi fundada em Hasselt, no Norte da Bélgica, no dia 25 de março de 2011 por Patrick Hoogmartens, Bispo da Diocese de Hasselt. Segundo Paxiuta (2014), a comunidade tem como missão testemunhar a vida e a oração.

Nesta casa, a comunidade tem vários objetivos, tais como

ultrapassar diferenças culturais, linguísticas e a indiferença dos crentes face às dificuldades dos seus concidadãos. Nos últimos anos, a religião católica tem perdido crentes ativos e os que existem têm uma atitude passiva na sociedade, quer pelo facto do Estado Belga ser laico, mas também pelo crescente aumento da comunidade muçulmana, religiosamente muito mais ativa e expressiva na sociedade. Muitos dos jovens da minha idade, com quem frequentei a Universidade na Bélgica, consideravam-se agnósticos ou ateus o que evidência a descrença e desinteresse religioso dos jovens que poderá justificar-se por variadíssimos fatores. Recordo-me particularmente de uma colega de turma que me afirmou: “*Eu era católica, mas Deus nunca me ajudou em nada. Tenho o meu carro e a minha casa e foi tudo com o esforço próprio.*”

Sementes do Verbo – Casa de Calgary no Canadá

A Fraternidade Missionária da Comunidade Sementes do Verbo foi fundada no Canadá no dia 7 de outubro de 2014, na Paróquia Nossa Senhora de Fátima, na cidade de Calgary. “*Chamado pelo Bispo Frederick Henry (Bispo da Diocese de Calgary), o Padre Alberto Pereira, que conheceu a comunidade no Brasil por ter realizado o ano sabático na*



Figura 8: Foto da Casa de Calgary no Canadá

Fonte: http://www.sementesdoverbo.org.br/casas_de_missao/canada/

Casa Mãe, em Palmas, no ano 2008, voltou para o Canadá com a função de organizar retiros e missões, assim como valorizar e evangelizar a comunidade local através da Palavra de Deus, tornando-a acessível a todos” (Anexo F, Documento da Associação Sementes do Verbo Canadá¹⁷). A Casa de Calgary oferece um vasto programa de retiros e formações para as diversas realidades, uma formação para a Casa da Aliança, uma orientação espiritual ao grupo de Escoteiros da Paróquia, uma orientação ao grupo do Coral da Paróquia, animação litúrgica e também prestam ajuda para o grupo da Terceira Idade.

¹⁷ Referência provém do documento enviado por correio eletrônico (29/12/2015) pela Sementes do Verbo – Casa de Calgary no Canadá. **Ver Anexo E**

Sementes do Verbo – Casa do Rio de Janeiro (Brasil)



Figura 9: Foto da Casa do Rio de Janeiro no Brasil

Fonte: http://www.sementesdoverbo.org.br/casas_de_missao/rio-de-janeiro/

Pelo exposto, os objetivos gerais da Associação Sementes do Verbo são acolher crianças, adolescentes e jovens em situação de risco, formar famílias, adultos, jovens e idosos sob diversas formas nomeadamente, através da ajuda humanitária, alimentar, educativa, material e espiritual, entre outras. Esta ajuda dirige-se exclusivamente aos mais pobres, tendo como objetivo a restauração da dignidade humana e simultaneamente espiritual. Paxiuta (2014) compara a comunidade a uma família, onde cada um pode descobrir irmãos e irmãs, mães e pais, que acolhem, amam e acompanham. O autor também exprime que

Essa identidade familiar da Comunidade permite um ambiente vocacional, mas também um meio de acompanhamento, de cura, de crescimento e de formação para todos. Assim sendo, cada um acolhido nas suas riquezas, limites e pobreza, vai poder amar e abrir o seu coração aos outros da mesma forma (p. 29).

Nos pontos que se seguem, será feita uma caracterização mais detalhada da Casa Sementes do Verbo, em Palmas, no Estado do Tocantins, da sua equipa religiosa e educativa, das crianças, adolescentes e jovens que a habitam, bem como das atividades que desenvolvem e daquelas em que participei, ao longo do estágio. Será também, posteriormente descrito e analisado o Projeto dança-teatral, foco central deste estágio.

3. Espaço físico e infraestrutura¹⁸

Será feita uma breve descrição de todo o recinto da instituição, quer os espaços exteriores quer os espaços interiores, com indicação de alguns pormenores dos mesmos, pretendendo ser o mais objetivo possível. No geral, é um local imponente pela sua dimensão territorial e pela tranquilidade, segurança e serenidade que transmite ao visitante e ao residente, no seu quotidiano.

Verificamos que a instituição está rodeada por muros que ascendem aos três metros de altura e, por cima destes, podem observar-se fios eletrificados ativos, isto é, tanto as pessoas estranhas à instituição como os residentes terão dificuldades em entrar ou sair do espaço, que não seja pelo portão principal.

Na minha opinião, a Associação Sementes do Verbo pretende um controlo mais eficaz de todos os residentes, bem como dos bens existentes na propriedade. A proteção é necessária igualmente por fatores externos, para evitar o acesso de pessoas alheias à instituição com intenções dolosas ou, acesso indevido dos pais de eventuais residentes, que não se conformaram com a perda da guarda do seu descendente.

¹⁸ Todas as fotografias efetuadas no ponto 3. Espaço físico e infraestrutura, são de minha autoria (NC, Domingo, 27 de setembro de 2015, pp. 5-14, Anexo G).



O portão azul é a entrada principal e em cima podemos detetar os fios eletrificados. Do lado esquerdo pode-se observar o muro que sobe até cerca três metros de altura. Também é possível verificar que o solo é de terra batida.

Figura 10: Entrada Principal - Portão Azul

Foto do Autor

À frente do portão azul situa-se a Capela de Santa Júlia que não pertence à Associação Sementes do Verbo, apesar de estar dentro do recinto, tendo sido cedida pela paróquia de Santo Anónio aos cuidados da comunidade e também para a prática do culto religioso. Neste sentido, a Associação celebra a missa, orienta a cerimónia do culto religioso e adoração subjacente à doutrina da religião católica.



Figura 11: Capela Santa Júlia

Foto do Autor



Figura 12: Quiosque

Foto do Autor

Do lado esquerdo da capela ergue-se a casa da família do Diácono António que dirige as celebrações durante a semana. Ao lado da casa situa-se o quiosque, cujo interior podemos observar na figura 12. Neste quiosque os residentes podem ver televisão apenas aos domingos (NC, Domingo, 27 de setembro de 2015, p. 15, Anexo G). É também aqui que se celebram vários festejos religiosos e laicos (aniversários¹⁹, comunhões, crismas, ...).

Do lado esquerdo desta fotografia, está a Capela Santa Júlia e, atrás desta árvore, situa-se o quiosque mencionado anteriormente. Aqui podemos perceber que se trata de um local de oração pessoal, de meditação e de contemplação cristã.



Figura 13: Local de Oração

Foto do Autor

¹⁹ NC, Quarta-feira, 30 de setembro de 2015, p. 28, Anexo G.



Seguindo em frente deparamo-nos com o setor administrativo e secretariado da Associação.

Figura 14: Setor Administrativo e secretariado

Foto do Autor

Atrás do Secretariado (figura 14), encontramos a biblioteca e a ludoteca onde os jovens têm livros, jogam jogos de tabuleiro ou navegam na internet, neste caso apenas para realizar trabalhos escolares, como por exemplo, durante o apoio escolar.



Figura 15: Biblioteca e ludoteca

Foto do Autor



Figura 16: Biblioteca (Parte Informática)

Foto do Autor



Figura 17: Refeitório

Foto do Autor

No mesmo edifício, encontramos o refeitório e a cozinha da Associação. O refeitório tem capacidade para quarenta pessoas. As mesas estão organizadas para que cada família partilhe a mesma mesa, inquestionavelmente para evitar a separação de irmãos ou irmãs biológicos. Podemos observar três mesas dispostas de forma paralela onde comem os meninos e os adolescentes. A mesa que se apresenta transversal na figura 17 é partilhada pelo Pastor²⁰ e pelos missionários.

²⁰ **Pastor(a):** Termo que na cultura da Associação Sementes do Verbo é atribuído ao responsável geral da casa.



Figura 18: Cozinha

Foto do Autor



Figura 19: Cozinha

Foto do Autor

Do refeitório é possível ir para a cozinha, através de uma porta que se situa à esquerda da figura 19, apesar de não estar visível na imagem. Simultaneamente, a porta do lado direito da mesma figura acima indicada, conduz-nos para a lavandaria feminina.

A figura 20 representa a lavandaria do sexo feminino. Os meninos também têm a sua própria lavandaria situada no bloco do sexo masculino.



Figura 20: Lavandaria (sexo feminino)

Foto do Autor



Figura 21: Doações

Foto do Autor

Nesta imagem, podemos observar grandes quantidades de fruta (laranjas e melancias) que são doadas diariamente pelos feirantes. A Associação Sementes do Verbo faz o aprovisionamento das doações de acordo com as necessidades dos residentes do projeto Sementinhas do Amor e, todos os produtos excedentes são canalizados para famílias carentiadas do bairro.

Olhando de novo para a figura 20 da lavanderia, verificamos do lado direito duas máquinas de lavar roupa, e à sua frente encontra-se uma porta, não visível na imagem, que nos encaminha para o bloco feminino. Nesse bloco, dormem as meninas do projeto Sementinhas do Amor. Na figura 22, encontramos o corredor do bloco feminino.



Figura 22: Corredor

Foto do Autor



O espaço que observamos na figura 23 está dedicado às doações da Associação para as famílias locais carentiadas, que entram dentro da propriedade, acompanhadas de uma irmã, e que se abastecem de acordo com as suas necessidades.

Figura 23: Espaço de doações

Foto do Autor

Continuando o percurso, observamos uma grande área ampla que está a sofrer obras de beneficiação para a construção de um campo de futebol 5, financiado pela Associação Luxemburguesa *Hand an Hand asbl* ²¹.



Figura 24: Área Ampla

Foto do Autor



Figura 25: Galinheiro

Foto do Autor

Prosseguindo para o extremo da propriedade encontramos o galinheiro.

À direita do galinheiro (figura 25), localizam-se as arrecadações do projeto ConsolArte, onde estão arrumados os disfarces e as máscaras usadas durante os festivais, organizados pela Associação Sementes do Verbo, e também os materiais que pertencem aos escoteiros.

²¹ **Hand an Hand asbl** (association sans but lucratif): <http://www.handanhand.lu>



Figura 26: Cruz de Cristo situada no meio do recinto

Foto do Autor

Nesta fotografia, observamos o bloco onde dormem os meninos e onde está instalada a lavandaria masculina.



Figura 27: Bloco Masculino

Foto do Autor



Figura 28: Parque Infantil

Foto do Autor

Contíguo à ala masculina está instalado um parque infantil, que atualmente é pouco utilizado porque, para além de estar em condições algo precárias, as crianças manifestam interesse por outras atividades, que serão elencadas quando falarmos das atividades de tempos livres. Outra razão para a pouca utilização do parque infantil, prende-se com o facto de estarmos em Palmas, Tocantins, Brasil, onde a temperatura diária atinge facilmente os 40º C, tornando desagradável e penosa qualquer atividades ao ar livre.

Rumo ao portão e do lado esquerdo da Capela Santa Júlia temos um caminho, que finaliza no Sagrado Coração de Jesus (ver figura 30).



Figura 29: Caminho que vai do Parque Infantil para o Sagrado Coração de Jesus

Foto do Autor



Figura 30: Sagrado Coração de Jesus

Foto do Autor

O Sagrado Coração de Jesus, segundo os missionários, é um lugar de oração, de contemplação e de meditação. À direita deste local de culto ergue-se o portão principal da Associação Sementes do Verbo (Projeto Sementinhas do Amor).

De um ponto de vista educativo, a Associação Sementes do Verbo está implantada num espaço amplo, com várias estruturas e lugares benéficos para as crianças, adolescentes e jovens, como por exemplo, a biblioteca e a ludoteca onde é possível usufruir de atividades com componente intelectual. Este espaço de informação e de enriquecimento cultural, contribui para o desenvolvimento pessoal, através da internet, jogos e livros. Simultaneamente, temos uma Associação com muros altos onde a entrada e saída de pessoas é muito controlada e limitada, e por outro lado, o desenvolvimento pessoal e social das crianças, adolescentes e jovens também é vigiado.

4. Equipa

4.1 Organização

Tendo em conta que na Associação Sementes do Verbo vive-se sobretudo para a comunidade intra muros, é complexo construir uma estrutura organizacional fixa e estável, considerando quer a interação casual e espontânea, quer comportamental pessoal e social que cada um desempenha, decorrente das necessidades pessoais e grupais de todos os residentes da Associação. Não obstante, a estrutura organizacional poder-se-ia representar de acordo com o seguinte esquema:

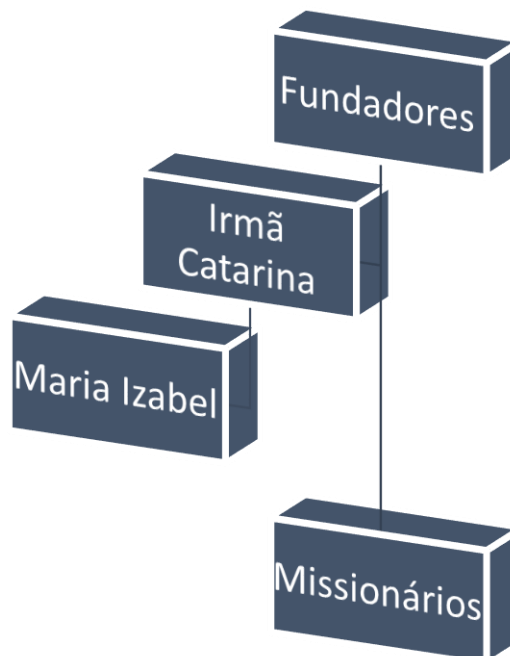


Figura 31: Organograma da Associação Sementes do Verbo - Projeto Sementinhas do Amor

A irmã Catarina é a pastora²² da casa e, mesmo que, do ponto de vista administrativo não tenha posição hierárquica, é claramente perceptível que todas as decisões passam por ela e pela Maria Izabel, que cumulativamente exerce todos os trâmites administrativos da Associação. Seguidamente, apresentar-se-á o estatuto, a função, o desenvolvimento e a interação do serviço e das atividades da equipa.

4.2 Estatuto, função e desenvolvimento do serviço da equipa

A tabela 1 caracteriza sucintamente o estatuto, a função e as responsabilidades desempenhadas pela equipa do Projeto Sementinhas do Amor.

1. Tabela 1: Estatuto e funções da equipa			
Nome	Estatuto	Função	Desenvolvimento do serviço e responsabilidades
Irmã Catarina	Freira e Pastora	Formadora Local	Formação espiritual à Irmã Suzana para que esta dê formação ao resto da equipa.
Irmã Suzana	Freira	Formadora Local (Formação) e Economato	Responsável pela área financeira da Associação.
Maria Izabel	Missionária Celibatária	Responsável Local (Formação)	Responsável por toda área financeira e social.
Irmã Joana	Freira Consagrada	Responsável da Casa e Obras	Responsável por toda a área material e pela distribuição das tarefas pelos restantes residentes.
Suene	Missionária Celibatária	Responsável da cozinha	Responsável da cozinha, ou seja, tudo o que tem a ver com comida e com a limpeza do espaço.
Irmã Maria Teresa	Freira	Padrinhos e Providência	Responsável pela divulgação de necessidade de padrinhos ²³ e de providência no seio da Associação.
Jucileide	Missionária Celibatária	Limpeza	Responsável geral da limpeza do espaço.

²² **Pastor(a):** Termo que na cultura da Associação Sementes do Verbo é atribuído ao responsável geral da casa.

²³ **Os padrinhos** são pessoas que ajudam financeiramente as freiras e as missionárias celibatárias no que diz respeito à saúde (consulta médica ou compra de medicamentos). De vez em quando, os padrinhos também fazem algumas doações para a Associação.

Barbara	Missionária Celibatária	Sala e Bazar	Responsável pelo Bazar ²⁴ que é realizado uma vez por mês e pela sala da casa.
Angelina	Missionária Celibatária	Capela e Padaria	Responsável pela decoração e limpeza da Capela Santa Júlia. Também é a responsável pela padaria ²⁵ .
Nazaré	Missionária Celibatária	Farmácia, Sala de Jantar, Economato e Apoio Escolar	Responsável pelo economato farmacêutico, pelo financiamento externo da Associação e cumulativamente exerce a supervisão do apoio escolar dos jovens residentes.
Vivianny	Missionária Celibatária	Formação dos Coroinhas, <i>Consolarte</i> , Lavandaria e Apoio Escolar	Tarefas diversificadas, nomeadamente na formação de coroinhas ²⁶ , no apoio escolar, na lavandaria e no projeto <i>ConsolArte</i> , cuja vertente católica é transmitida pela dança, pela representação, pela música e pela arte em geral.
Irmã Gabriela	Freira	Liturgia, missão no hospital, padrinhos e providência.	Preparação das leituras católicas para o dia seguinte e responsável pela divulgação de necessidade de padrinhos, assim como das providências no seio da Associação.
Tainá	Missionária Celibatária	Formação dos Adolescentes, Cozinha, Sino, Providência e Padrinhos	Formadora espiritual dos jovens do Projeto Sementinhas do Amor. Incumbência de tarefa de tocar o sino nos momentos quotidianos, como por exemplo, o pequeno-almoço, a missa,...
Francisca	Missionária Celibatária	Cozinha	Cozinheira e responsável pela limpeza da cozinha.
Maria	Mãe da Irmã Suzana e da Pré-adolescente Chi (jovem), que reside atualmente na Sementes do Verbo porque está a ser “vigiada” pelo Hospital de Palmas.		
Jovem adulto Adr	Jovem adulto (21 anos)	O Jovem adulto Adr é um jovem colocado pelo Juizado de Infância e Juventude, mas como é maior de idade, já não é considerado como fazendo parte do projeto.	Todas as noites, é responsável por desligar a bomba de água e ligá-la pela manhã, além de verificar se todas as portas do recinto estão fechadas.

Tabela 1: Estatuto e Funções da Equipa

²⁴ O bazar é realizado uma vez por mês no quiosque onde são vendidas roupas e diversos objetos, provenientes das doações da Comunidade, para angariação de fundos financeiros para a Associação.

²⁵ Padaria: Dentro do quiosque existe um espaço dedicado à confeção de todo o pão consumido pela Associação.

²⁶ Coroinhas: Jovens que auxiliam o padre durante a celebração da missa.

5. Crianças, adolescentes e jovens do Projeto Sementinhas do Amor

A instituição acolhe vinte e um jovens distribuídos pelas diversas faixas etárias²⁷ abaixo indicadas, nomeadamente, dois bebés, sete crianças, quatro pré-adolescentes, quatro adolescentes e quatro jovens adultos. Estes jovens foram colocados no Projeto Sementinhas do Amor pelo Juizado da Infância e Juventude (Tribunal Constitucional de Menores), por estarem em situação de risco social e pessoal. Antes de descrever a situação familiar e pessoal de cada jovem de forma individual poderemos analisar a seguinte tabela:

2. Tabela 2: Crianças e jovens participantes no Projeto Sementinhas do Amor			
Nome	Idade	Sexo	Nível de Escolaridade
1. Bebê P	1 mês	Masculino	-
2. Bebê V	2 anos	Feminino	-
3. Criança Â	4 anos	Masculino	-
4. Criança Luc	6 anos	Masculino	2º ano
5. Criança Is	7 anos	Feminino	2º ano
6. Criança La	7 anos	Feminino	2º ano
7. Criança Rs	7 anos	Feminino	2º ano
8. Criança Th	9 anos	Feminino	4º ano
9. Criança Jo	11 anos	Feminino	5º ano
10. Pré-adolescente Car	12 anos	Feminino	5º ano
11. Pré-adolescente Ab	13 anos	Masculino	6º ano
12. Pré-adolescente Rael	14 anos	Masculino	6º ano
13. Pré-adolescente Chi	14 anos	Feminino	8º ano
14. Adolescente Hel	15 anos	Feminino	8º ano
15. Adolescente Clau	15 anos	Feminino	10º ano
16. Adolescente Lua	15 anos	Feminino	10º ano
17. Adolescente Raq	16 anos	Feminino	10º ano
18. Jovem adulta Raela	18 anos	Feminino	10º ano
19. Jovem adulta W	19 anos	Feminino	12º ano
20. Jovem adulto Adr ²⁸	21 anos	Masculino	-
21. Jovem adulta Va ²⁹	23 anos	Feminino	-

Tabela 2: Jovens do Projeto Sementinhas do Amor

²⁷ A faixa etária é dividida do seguinte modo:

0 – 2 Anos: Bebés

3 – 11 Anos: Crianças

12 – 14 Anos: Pré-adolescentes

15 – 17 Anos: Adolescentes

18 ou mais: Jovens Adultos

²⁸ O Jovem adulto Adr e a Jovem adulta Va são dois jovens adultos que já fizeram parte do Projeto Sementinhas do Amor. O **Jovem adulto Adr** já trabalha e está a economizar para entrar autonomamente na vida ativa.

²⁹ A **Jovem adulta Va** vive no seio da comunidade porque os seus filhos Bebê P (1 mês) e Bebê V (2 anos) foram colocados pelo Juizado da Infância e Juventude no Projeto Sementinhas do Amor.

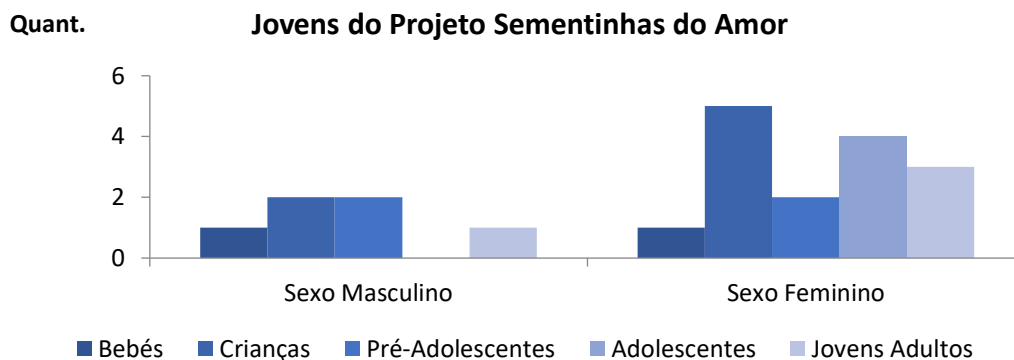


Gráfico 1: Jovens do Projeto Sementinhas do Amor

No gráfico 1, a faixa etária varia desde um mês até aos vinte e três anos de idade. Poder-se-á ainda verificar uma enorme disparidade entre algumas crianças, comparando a sua idade e o nível de escolaridade que frequentam, pois a Pré-adolescente Car (12 anos) e a Criança Jo (11 anos) estão no 5º ano. Já a Criança Th tem 9 anos de idade e frequenta o 4º ano de escolaridade. No que diz respeito à Pré-adolescente Chi (14 anos), já está a frequentar o 8º ano enquanto o Pré-adolescente Rael com a mesma idade frequenta o 6º ano.

No gráfico 2 é possível observar seis residentes do sexo masculino e que o sexo feminino está em maioria, perfazendo um total de quinze meninas. Também Adolescente Clau e Adolescente Lua, ambas da mesma idade, que frequentam o 10º ano, destacam-se da Adolescente Hel que também tem a mesma idade, mas que ainda está no 8º ano. Por fim, a Jovem adulta Raela, de 18 anos, está a frequentar o 10º ano.

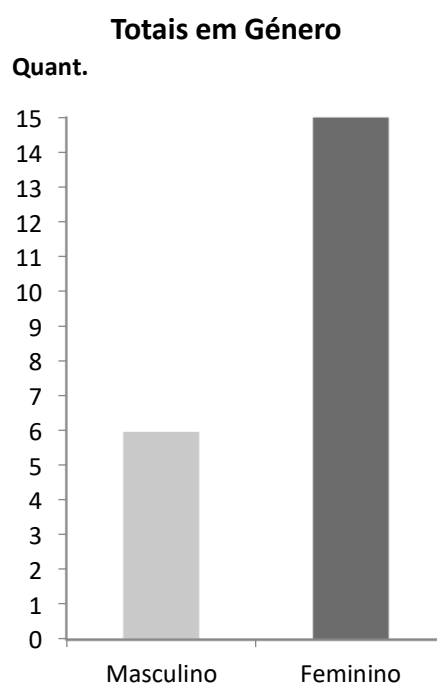


Gráfico 2: Totais em Género

No gráfico 3, podemos observar o total de residentes do Projeto Sementinhas do Amor distribuídos por faixas etárias.

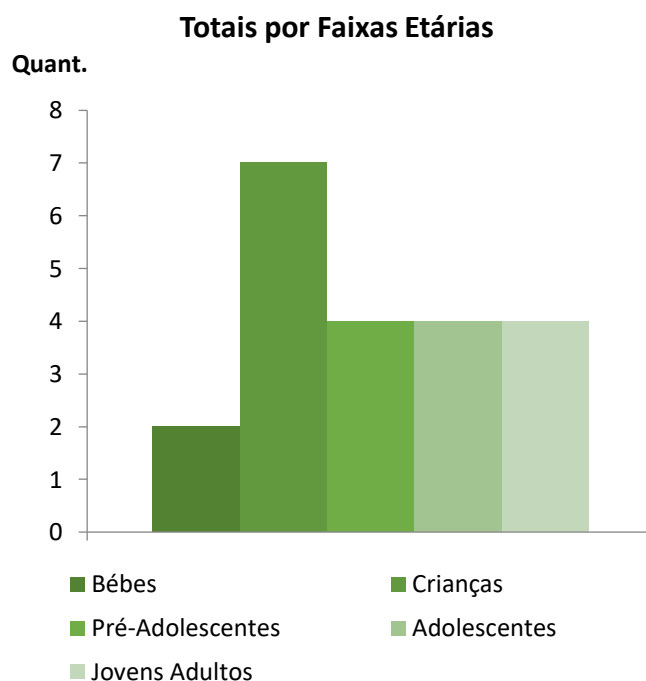


Gráfico 3: Totais por Faixas Etárias

Os motivos pelos quais existem disparidades entre as idades e os níveis de escolaridade frequentados poderão ser justificados por variadíssimos fatores, como por exemplo, os estímulos a que foram sujeitos por parte dos educadores, a sua capacidade intrínseca na aquisição de conhecimentos, desordens de aprendizagem, ambiente sociofamiliar complexo, má nutrição, entre outras. Para avaliar esta disparidade é necessário analisar, entre outros fatores, a informação específica de cada um, como se segue:

Criança Is e Criança La (7 anos de idade e gêmeas)

A mãe era toxicodependente e trancava-as no quarto para estar à vontade e fora dos seus olhares. Eram alimentadas pelos vizinhos até que a situação foi denunciada à polícia e a guarda das meninas foi retirada à progenitora. Desde 20 de janeiro de 2015 residem na Associação Sementes do Verbo.

Criança Th (9 anos)

Esta criança veio para a Associação porque foi retirada à mãe que era alcoólatra. Após um período de tratamento de alcoolismo na Fazenda da Esperança vai ser possível o reencontro desta família.

Pré-adolescente Car (12 anos)

Chegou à Associação com dois anos de idade e com os braços completamente tortos, vítima de hanseníase³⁰. A sua vinda para a Associação visava a obtenção de assistência médica durante dois meses. Mas durante a sua estadia, o pai foi assassinado e a mãe faleceu. O irmão de 26 anos pretende acolher a Pré-adolescente Car contra a sua vontade, porque segundo a mesma, o irmão apenas pretende usufruir dos subsídios estatais (NC, Quinta-feira, 8 de outubro de 2015, p. 41, Anexo G).

³⁰ **Hanseníase:** Doença crónica que se manifesta por insensibilidade e/ou manchas na pele.

Família: Pré-adolescente Ab, Adolescente Hel, Criança Jo, Criança Luc e Criança Â

O Pré-adolescente Ab (13 anos) provém de um enquadramento familiar particularmente complexo. O pai foi assassinado quando a mãe estava grávida e reside na instituição juntamente com os irmãos Adolescente Hel, Criança Jo, Criança Luc e Criança Â. As crianças foram retiradas à progenitora pelo Conselho Tutelar³¹, após uma denúncia de abuso sexual pelo padrasto. Uma vez que a mãe se recusou a tomar providências para assegurar um ambiente de segurança para as crianças, estas foram-lhe retiradas. A Criança Â (4 anos) regressou à Associação após uma adoção fracassada. A Criança Luc (6 anos) tem um problema cerebral e tem dificuldade em compreender o que as outras pessoas dizem (transtorno recetivo). A Adolescente Hel (15 anos) apresenta uma linha neurológica disfuncional e enurese noturna. Por um lado, a bexiga neurogénica consiste na perda do funcionamento normal da bexiga provocado por uma lesão situada no sistema nervoso (Dohme³², 2009). Por outro lado, a enurese noturna é o “*ato involuntário de molhar a cama duas ou mais vezes por semana, em crianças saudáveis, após os cinco anos de idade*” (Murrilo³³, 2014). A Criança Jo (11 anos) era a vítima de abuso sexual por parte do padrasto. O Pré-adolescente Ab, a Criança Luc, a Criança Jo e a Adolescente Hel chegaram à Associação no dia 9 de abril de 2012. Porém a Criança Â chegou somente no dia 22 de abril de 2014.

³¹ Segundo o Congresso Nacional, a Lei 8069/80 - Lei Nº 8.069, de 13 de Julho de 1990, sob o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o Presidente da República estipula que **o Conselho Tutelar** no Artigo 131 se define como um “*órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente, definidos nesta lei*”.

³² **Fonte:** <http://www.manuaismsd.pt/?id=155>

³³ **Fonte:** http://www.uropedjf.com.br/artigos/enurese_noturna

Família: Pré-adolescente Rael, Jovem adulta Raela, Criança Rs, Adolescente Raq e Jovem adulto Ra

O Pré-adolescente Rael, a Jovem adulta Raela, a Criança Rs e a Adolescente Raq vieram para a Associação Sementes do Verbo a 07 de julho de 2010 porque os pais toxicodependentes de *crack* foram novamente presos. A Criança Rs (7 anos), que nunca morou na casa da família, e a Adolescente Raq (16 anos) moraram anteriormente, durante cerca de cinco anos numa instituição de acolhimento para menores. Atualmente, está em fase de conclusão o processo de adoção, por uma família, da Criança Rs e do Pré-adolescente Rael (14 anos). O Jovem adulto Ra, maior de idade, encontra-se neste momento na prisão por toxicodependência de *crack*, não obstante a Associação ter tentado ajudá-lo na sua integração no mercado de trabalho. Persiste a suspeita de que as meninas Jovem adulta Raela (18 anos) e Adolescente Raq possam ter sido abusadas sexualmente na instituição de acolhimento onde residiram anteriormente.

Adolescente Clau (15 anos)

Está na Associação desde o dia 03 março de 2011. O seu tio frequentava o ano sabático quando a mãe faleceu e admitiram-na. O pai tinha sete filhos com a madrasta e rejeitou acolher esta filha, pelo que ficou a residir na Associação Sementes do Verbo.

Jovem adulto Adr (21 anos)

Foi convidado a participar no Projeto Sementinhas do Amor, quando a sua mãe faleceu, juntamente com a sua irmã que já residia na Associação. Neste momento, já com 21 anos tem uma atividade profissional na sociedade e é financeiramente autónomo apesar de ainda residir na propriedade. Terá de sair assim que a Associação necessite do seu quarto para alojar um novo residente. A Associação tem capacidade para acolher vinte e cinco residentes (NC, Terça-feira, 29 de setembro de 2015, p. 22, Anexo G). Atualmente, a sua irmã tem uma vida independente, casada e com dois filhos.

Jovem adulta Va³⁴ (23 anos), Bebé P (1 mês) e Bebé V (2 anos)

Bebé P e Bebé V são os dois filhos da Jovem adulta Va (23 anos) que foram integrados no Projeto Sementinhas do Amor pelo Juizado da Infância e Juventude a 30 de agosto de 2015.

O pai da Jovem adulta Va abandonou a mãe com esta ainda grávida. A mãe ocupou-se da Jovem adulta Va até que começou a consumir substâncias ilícitas. Aos 11 anos, Jovem adulta Va vai viver com a avó durante quatro anos. Durante esse período, a Jovem adulta Va frequentava o Projeto Sementinhas do Amor, mas só durante o dia. Posteriormente, a sua avó, já não tinha condições para tomar conta dela e foi nesse momento que a Jovem adulta Va veio residir, a tempo inteiro, para esta Associação. A Jovem adulta Va é uma pioneira, pois ela veio viver para esta casa quando ainda não havia muitas crianças e poucas infraestruturas. Era uma criança rebelde que saltava os muros da Associação para sair à noite e uma referência e modelo para as outras crianças

³⁴ **Testemunho da Jovem adulta Va** – NC, Terça-feira, 20 de outubro de 2015, p. 51, Anexo G.

que gostavam das suas indumentárias *rockeiras*. Teve muitos namoricos até aos 18 anos quando encontrou o pai da sua primeira filha, Verónica Sofia. O namoro ocorreu com o pianista do coral da Capela, na Associação Sementes do Verbo – Casa Monte Tabor, em Belém, enquanto continuava a sua formação na Associação. Segundo Jovem adulta Va era um “*homem maduro de 31 anos que se encantou pela sua juventude*” (NC, Terça-feira, 20 de outubro de 2015, p.51, Anexo G). No ponto de vista da própria, a relação era complexa e exacerbada com o “namorado” a dizer-lhe que ela iria ficar sempre sozinha caso este a abandonasse, porque nenhum homem queria uma mulher com um filho. Hoje, Jovem adulta Va está consciente pelo que passou, sendo que se exprimiu no testemunho por estas palavras: “*Ele estava contente de ter uma jovem com pouca experiência e de poder dominar-me*” (NC, Terça-feira, 20 de outubro de 2015, p. 50 e 51, Anexo G). A meio do seu ano sabático, Jovem adulta Va voltou para Palmas e para o Projeto Sementinhas do Amor. Foi nesse momento que conheceu o pai do seu filho Bebê P (NC, Quarta-feira, 30 de setembro de 2015, p. 27 e 28, Anexo G).

Atualmente, e apesar de tudo, as crianças ainda têm contato com os pais ou com algum elemento da família, à exceção da Criança Rs e do Pré-adolescente Rael que já não têm contato com os pais, mas vão ser adotados por uma nova família. Os pais da Isabel e da Criança La (gêmeas) visitam-nas uma vez por mês. Os pais da Criança Th visitam-na quinzenalmente e provavelmente, no início de janeiro 2016, a mãe vai poder recuperar a sua filha. O irmão da Pré-adolescente Car pediu para que esta viesse viver com ele, mas não se sabe se é por vontade fraterna ou se ele quer aproveitar o subsídio estatal. A Adolescente Clau recebe visitas mensais da sua irmã. A Pré-adolescente Chi mora com a sua mãe (Dona Maria) e com a sua irmã (Irmã Suzana) no seio da comunidade. A Adolescente Lua é a sobrinha de uma das missionárias (Barbara). Por fim, a Jovem adulta W vive com sua irmã biológica (Irmã Catarina, pastora da casa) no seio da comunidade.

Consequentemente, é relevante tentar compreender o ambiente destas crianças antes de chegarem ao Projeto Sementinhas do Amor e, é de destacar que, segundo Silva (2012), “*os homens abandonam mais facilmente os filhos que as mulheres*” (p. 22). Esta também refere que abandonar os outros parece uma especialidade masculina e que, o sexo oposto tem mais reflexão das consequências do abandono. No projeto, a maior parte das crianças foram abandonadas primeiro pelo pai e mais tarde pela mãe, e são estas últimas as primeiras a retomar o contato com os filhos. Tal o exemplo da mãe da Criança Th (NC, Terça-feira, 29 de setembro de 2015, p. 23 e 24, Anexo G) que uma vez finalizada a reabilitação, quer recuperar a guarda da filha.

Inquestionavelmente, as crianças e os adolescentes precisam de uma estrutura familiar ou, na falta desta, de algo equivalente que, mais ou menos estável, lhes proporcione um crescimento saudável, que é o que verificamos no Projeto Sementinhas do Amor. Para Gersão (2014), a menoridade significa

...juridicamente incapacidade de exercício de direitos. Como pessoa que é, a criança goza de todos os direitos inerentes ao ser humano, salvo daqueles que são considerados incompatíveis com a sua idade, como, até uma certa idade (actualmente 16 anos), o direito de casar. Mas não pode exercer os seus direitos por si mesma. A lei presume que, até uma certa idade, as crianças e os adolescentes não têm a maturidade suficiente para praticar actos com relevância jurídica e, no seu interesse, confia o exercício desses direitos a outra pessoa,... (p. 15)

Consequentemente, assim que as crianças ingressam na Associação, são as irmãs e as missionárias celibatárias que têm o exercício desses direitos.

A legislação relativa à saúde, à segurança social, à educação teve uma enorme repercussão positiva nas condições de vida das crianças. Alguns entendem que essa legislação “generalista” – ou seja, abrangendo todas as crianças e jovens – e a acção dos serviços que a põem em prática devem ser suficientes para garantir o bem-estar e o

desenvolvimento das crianças. Quando os pais não sejam capazes de aproveitar os benefícios que por essas vias lhes sejam disponibilizados e de proporcionar aos filhos os cuidados e a educação adequados, nada mais haveria a fazer senão confiar as crianças a pessoas capazes de o fazer, recorrendo para tal aos institutos previstos no Direito Civil (Gersão, 2014, p. 105).

Considerando que as irmãs são vistas como tutoras destas crianças, adolescentes e jovens, educam-nas segundo os valores cristãos. Efetivamente, a educação na Associação está demasiado apoiada e fundamentada na religião católica e nos ensinamentos da Bíblia, que não são contestados por nenhum dos jovens durante a sua permanência na Associação. Surpreendentemente, o mesmo não acontece quando estes interagem com o mundo exterior à Associação, em que são questionadas algumas crenças professadas pela Igreja Católica. Meunier (2008) descreve que em França, apesar da liberdade religiosa ser um direito constitucional, cada criança deixa à porta da escola as suas convicções religiosas, étnicas ou políticas para aceder à cidadania e à universalidade, em virtude do Governo francês pretender uma uniformização ao acesso à educação, isenta de doutrinas religiosas e políticas. Esta realidade poderá ser associada ao que se passa no Projeto Sementinhas do Amor, pois verifica-se uma rotura com o mundo exterior quando os jovens entram na Associação “desligando-se” de todas as questões, para continuar a sua “pesquisa pessoal”, no dia seguinte, quando saem novamente da Associação para a frequência escolar. Desse modo, questiono-me de que forma poderei contribuir positivamente para ajudá-los a obter respostas às suas inquietações.

A meu ver, é importante destacar que muitas destas crianças, adolescentes e jovens foram abandonadas pelos seus progenitores e que, se não fossem colocadas pelo Juizado de Infância e Juventude na Associação Sementes do Verbo teriam caminhos diferentes e certamente repercussões muito complicadas. O abandono cria feridas crónicas que tentarei elucidar no diagnóstico de situação (pp. 58-72).

6. Programa quotidiano da Associação

Na tabela 3 apresenta-se o programa quotidiano da Associação Sementes do Verbo e dos jovens do Projeto Sementinhas do Amor, e não é mais do que uma reprodução da tabela que existe na Associação Sementes do Verbo.

3 Tabela 3: Programa Quotidiano da Associação Sementes do Verbo (Projeto Sementinhas do Amor)							
	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira	Sábado	Domingo
7h 00	Descanso	Pequeno-almoço				Tempos livres	Tempos livres
7h 15	Levar crianças para a escola						
7h 30	Descanso	Laudes ³⁵			Laudes		Pequeno-almoço
8h 00		Adoração		Missa	Adoração		
8h 30		Tempos livres					
9h 00		Descanso	Serviço (Trata-se de lavar os diferenciados blocos da Associação, capinar, preparar o pão, cozinhar,...)		Serviço e Apoio escolar para quem não tem aula de manhã	Serviço	Tempos livres
9h 15	Serviço						
11h 30	Banho para quem se encontra na Associação e buscar crianças à escola					Banho	
12h 00	Almoço					Adoração	Almoço
13h 00	Levar crianças para a escola					Almoço	Tarde livre
14h 00	Descanso	Tempo Pessoal			Serviço	Escoteiros	
15h 00		Terço da Misericórdia e depois Serviço				Catequese	
16h 00						Banho	
17h 30	Banho para quem se encontra na Associação e buscar crianças à escola					Banho	
18h 00	Oração do Terço			Tempos livres	Oração do Terço	Tempos livres	Adoração ³⁶
18h 30	Jantar	Missa	Celebração		Celebração	Oração do Terço	
19h 00	Tempos livres	Jantar				Jantar	Missa
19h 30		Aula de Música	Tempos livres	Jantar da Quinta	Tempos livres	Jantar (Casa da Aliança)	
20h 00				Tempos livres			
20h 30	Conselho da Casa ³⁷					Adoração em conjunto	
21h 30	Completas ³⁸						

Tabela 3: Programa Quotidiano da Associação Sementes do Verbo (Projeto Sementinhas do Amor)

³⁵ **Laudes:** Termo religioso para oração da manhã.

³⁶ NC, Quarta-feira, 30 de setembro de 2015, p. 26, Anexo G.

³⁷ O Conselho da Casa é a única atividade em que as crianças não participam.

³⁸ **Completas:** Termo que diz respeito às orações da noite para agradecer o dia de trabalho e para dormir em paz.

Nos tempos livres, as crianças, os adolescentes e os jovens procuram essencialmente atividades, nas quais se identifiquem e manifestem interesse.

As crianças gostam essencialmente de jogos de tabuleiro e de pintura. Também manifestam algum interesse por jogos ao ar livre, como jogar às “escondidas” ou à “apanhada” quando o tempo o permite – não podemos esquecer que estamos numa zona do Brasil, que facilmente atinge os 40º C.

Os pré-adolescentes e os adolescentes têm mais preferência por atividades *indoor*, nomeadamente, por leitura fantástica e jogos de tabuleiro que impliquem estratégia e incluam os super-heróis de cada um. Também dão importância ao convívio entre eles, como por exemplo, sentar-se num pé de manga e começar a falar sobre o dia-a-dia ou temas novos que surjam. Quando o tempo o permite, pelas razões acima indicadas, os pré-adolescentes e os adolescentes também gostam de jogar à bola (NC, Quarta-feira, 30 de setembro de 2015, p. 27, Anexo G), uma vez que é um desporto nacional muito importante no país.

No que diz respeito aos jovens, estes gostam principalmente do convívio com os da mesma idade e já começam a manifestar muito interesse na internet, (apesar do seu acesso ser bastante limitado) e na vida fora da Associação.

Por fim é de salientar que todas as faixas etárias gostam de assistir filmes de desenho animado e muitos aproveitam este período para fazer a sesta.

7. Atividades

Analisando o programa diário (tabela 3) da Associação, verificamos que as crianças, os adolescentes e os jovens têm duas atividades fixas que são o apoio escolar na quinta-feira, das 9h 15 às 11h 30 e as aulas de música, na terça-feira, das 19h 30 às 21h 30. Além destas, também têm atividades variadas e ocasionais como por exemplo, o escoteirismo.

As atividades externas ocorrem quando a Instituição recebe doações. Nos três meses que vivi na Associação, foram múltiplas as doações. Durante este período, compareceram quatro Madrinhas³⁹ dos meninos do Projeto Sementinhas do Amor que se disponibilizaram para levar as crianças



ao Parque Cesamar⁴⁰. Também houve uma ida à Praia do Cajú. Outra atividade foi a visita voluntária e previamente combinada, de um palhaço que fez grande sucesso entre as crianças, com as suas figuras de balões. Também contaram com a visita de uma Companhia de Animação Infantil que proporcionou jogos corporais com as crianças e, simultaneamente ofereceu livros e brinquedos. Ocasionalmente, recebem a visita de enfermeiras para sessões de sensibilização, sob o tema da higiene corporal, onde é reforçada a necessidade de adotar bons hábitos de higiene de forma a manter saudável o nosso maior órgão – a pele.

³⁹ **Padrinho/Madrinha:** Na Associação Sementes do Verbo, as pessoas que querem conhecer e contribuir, disponibilizam-se para ajudar algumas crianças com roupas, material escolar e algumas vezes levam as crianças que escolheram apadrinhar para casa da família para passar férias.

⁴⁰ **Parque Cesamar:** Espaço de convívio ao ar livre para caminhadas, equipamentos desportivos e espaços de diversão para crianças.

8. Descritivo e síntese reflexiva das atividades de socialização desenvolvidas

Foram várias as atividades vivenciadas durante os meses que estive nesta Associação. Numa primeira fase, a minha vivência foi essencialmente de observação, do espaço, dos sujeitos adultos e dos menores e as suas respetivas atividades diárias. O ambiente que experienciei foi único e extremamente intenso, uma vez que eram vinte e quatro horas por dia, sete dias por semana, de contato com a equipa, com as crianças, os adolescentes e os jovens do Projeto Sementinhas do Amor. Por essa razão, o que inicialmente foi de observação, passou posteriormente para uma fase de partilha, de experiências individuais e coletivas.

Inicialmente, tornou-se evidente que as crianças, adolescentes e jovens agrupavam-se inconscientemente pelas respetivas faixas etárias. Inquirindo subtilmente várias crianças e adolescentes sobre o motivo pelo qual não interagiam entre eles, praticamente todos me responderam que não tinham os mesmos focos de interesse. Daí a conversa que tive com o Pré-adolescente Ab (13 anos) sobre essa segmentação por idade:

Eu: “Pré-adolescente Ab, tu não gostarias de passar mais tempo com o teu irmão?”

Pré-adolescente Ab: “*O meu irmão é muito novo e ele não gosta de jogar futebol...*”

Eu: “Então e você, porque não joga com ele às figurinhas de heróis?”

Pré-adolescente Ab: “*Cara, já não tenho idade para isso...*”

Eu: “Mas imagina que houvesse algo que vocês os dois gostariam fazer, tu farias e jogavas com o teu irmão?”

Pré-adolescente Ab: “*Claro cara, ele é o meu irmão, só que é muito jovem.*”

(NC, Terça-feira, 20 de outubro de 2015, p. 50, Anexo G)

Com esta conversa e com outros diálogos, apercebi-me que esta divisão persiste pelo facto de não conhecerem diversões ajustadas e coincidentes, para os irmãos e irmãs de idades diferentes. **O meu primeiro objetivo foi uni-los através da descoberta de algo que os encaminhasse para uma coesão de grupo.** Tornava-se apenas necessário “descobrir” que tipo de atividades poderia colocar em prática para conseguir uma ligação entre eles.

Anteriormente, o Adolescente Leo (15 anos) percebendo que eu sabia jogar xadrez desafiou-me para um jogo. Nesse dia, joguei com vários adolescentes e pude observar que os mais novos também desejariam jogar, mas tal possibilidade era-lhes vedada porque, simplesmente, não sabiam jogar, ou porque tal não lhes era viabilizado pelos mais velhos (NC, Quarta-feira, 7 de outubro de 2015, p. 40, Anexo G).

Numa terça-feira (NC, Terça-feira, 3 de novembro de 2015, p. 58, Anexo G), quando os jovens do projeto tinham tempo livre, reunimo-nos em *Magic Circle* para saber se estariam interessados em atividades conjuntas. Reuniram-se quinze jovens do Projeto Sementinhas do Amor, sendo cinco crianças (Criança Is, Criança La, Criança Rs, Criança Th e Criança Jo), quatro pré-adolescentes (Pré-adolescente Car, Pré-adolescente Ab, Pré-adolescente Rael e Pré-adolescente Chi), quatro adolescentes (Adolescente Hel, Adolescente Clau, Adolescente Lua e Adolescente Raq), assim como o Adolescente Leo que é um adolescente que frequenta a casa, mas que não faz parte do Projeto Sementinhas do Amor (NC, Terça-feira, 29 de setembro de 2015, p. 22, Anexo G) e um jovem adulto (Jovem adulto Adr). Quanto ao *Magic Circle*, este é um programa de Desenvolvimento Afetivo e Social criado por Harold Bessel e Uvaldo Palomares (1973) que mais não é do que uma abordagem preventiva, cujo objetivo é refletir e evitar a violência, a intolerância, a xenofobia, o isolamento social, entre outros. As palavras-chave são a escuta ativa e ampliação da consciência (consciência de si e do outro e que somos seres de interdependência). Simultaneamente, este programa pretende desenvolver três competências éticas, tais como, a liberdade de expressão, justiça e respeito pelo outro, mas

também contribuir para um desenvolvimento das componentes emocional, relacional e cidadania.

Durante a sessão (com a duração de uma hora e meia), apercebi-me de que era fulcral incutir e desenvolver aptidões de escuta ativa nos jovens. Tal como dizia Goethe (citado por Araujo, 2010) “*falar é uma necessidade, escutar é uma arte*” (s/p) e iria ser essa “arte” que deveríamos exercitar.

Para esse trabalho apoiei-me no psicólogo Carl Rogers (2015) com a sua frase mundialmente conhecida “*écouter, c’est d’abord se taire*”, mas também “*before either participant in the discussion can make a point or express an opinion of his own, he must first restate aloud the previous point or position of the other person*” e por fim “*the restatement must be accurate enough to satisfy the speaker before the listener can be allowed to speak for himself*” (p. 13). A atividade de socialização foi colocada em prática para ensinar a respeitar o outro quando fala e para aprender a ouvir. Utilizei um boneco de madeira, apelidado de *Mitika*, para sinalizar o “turno” em que cada um teria oportunidade de falar, após o qual daria o boneco a outro elemento, transferindo simultaneamente a oportunidade do outro falar (NC, Quarta-feira, 3 de novembro de 2015, p. 58, Anexo G). A escuta ativa é uma técnica de escuta que implica que, durante o processo de comunicação, o recetor interprete e compreenda a mensagem que o emissor lhe transmite e que, por sua vez, repita o que foi dito, com outros termos, para se assegurar de que foi o que o interlocutor quis transmitir. Nesta conformidade, Bessel e Palomares (1973) relatam que: “*(...) each receiver of information is also a sender*” (p. 13), pelo que é importante que compreenda totalmente o significado da mensagem que recebe, pois normalmente, uma boa parte da informação que escutamos, durante uma conversa, não chega corretamente ou é erroneamente interpretada pelo recetor. Para que conseguisse beneficiar o máximo da mensagem que o interlocutor queria exprimir, tentava de “*parrot or mirror the speaker’s own words. By repeating back certain words that the speaker used that appear to*

have special meaning to him, or to use non-interpretive paraphrasing (repeating back synonymous words) are alternate methods for reflecting” (Bessel & Palomares, 1973, p. 25).

Por outros termos, repetia algumas palavras do interlocutor ou utilizava sinónimos durante as minhas perguntas, para estar seguro que percebia a mensagem que estava a ser transmitida. Mediante o exposto, aprender a escutar é essencial para desenvolver uma comunicação apropriada e eficaz. É crucial compreender a perspetiva do outro, estar atento e disponível para o que o outro tem a dizer, estar atento aos gestos e emoções demonstrados durante o processo de comunicação, tal como exprime Rogers (2015) no que concerne o emissor “*He may stress certain points loudly and clearly, and he may mumble others. We such also note such things as the person’s facial expressions, body posture, hand movements, eye movements, and breathing. All of these help to convey his total message”* (p. 10). Fundamentalmente, temos de ter consciência que ouvir não é escutar, pois segundo o mesmo autor “*(...) it requires that we get inside the speaker, that we grasp, from his point of view, just what it is he is communicating to us. More than that, we must convey to the speaker that we are seeing things from his point of view”* (p. 9). Não estamos a falar somente de ouvir para ouvir, mas sim viver o que a pessoa está a falar. Por isso é que a mensagem transmitida tem de ser lida de várias formas, isto é, tanto de uma forma objetiva, como subjetiva. Neste sentido “*any message a person tries to get across usually has two components: the content of the message and the feeling or attitude underlying this content. Both are important, both give the message meaning”* (p. 9)

No que diz respeito às propostas de atividades, as crianças, os adolescentes e os jovens apresentavam motivação, mas quando perguntei se tinham algumas ideias de atividades que pudessemos desenvolver em conjunto, rapidamente replicaram que esse trabalho esteve anteriormente a “carga” do anterior estagiário que esteve na Associação. Expliquei às crianças, adolescentes e jovens que tínhamos formações diferentes e, portanto objetivos diferentes. Pretendia iniciar um *brainstorming* de reflexões conjuntas, de onde surgissem propostas de

atividades e posteriormente, colocar essas atividades em prática. Deixei-os refletir e pouco depois surgiram propostas como por exemplo, jogar à bola, jogar ao baseball ou então jogar ao jogo da “Queimada”. Entretanto, o Adolescente Leo (15 anos) – que gosta do jogo do xadrez – propôs um dia inteiro a jogar xadrez. A partir da proposta do Adolescente Leo, surgiu-me a ideia de organizar um torneio de xadrez, inspirado na técnica Freinet (1949, 1957 e 1959, citado por Legrand, 2010). Propus que, antes do torneio, se realizassem duas sessões onde **os que dominassem o xadrez explicariam como se joga aos que dominariam menos esse jogo**. Essa aprendizagem permitiu uma interação, entre as diferentes faixas etárias, e possibilitou que os jovens, com menos dificuldades, ajudassem os que sentem mais dificuldades, mas também proporcionou um estímulo de autoconfiança e de autoestima, uma vez que pressenti que os jovens se sentiram valorizados. Por um lado, exprimo-me com estas inferências porque via os jovens empenhados e sérios na partilha de sabedoria, no que diz respeito ao xadrez, para aqueles que não conheciam as regras do jogo (NC, Terça-feira, 20 de outubro de 2015, p. 49, Anexo G). Por outro lado, observava os aprendizes interessados na aprendizagem de algo novo, e recordo-me da Criança Is e da Criança La correrem para as irmãs gritando que sabiam jogar ao xadrez, depois das sessões de explicação de jogo em que, os que dominam o xadrez explicavam como se joga aos que dominam menos o jogo. Durante as duas sessões de explicação das regras do jogo sustentei-me no modelo de ensino de Freinet, criador do Movimento da Escola Moderna, que se apoia na Pedagogia da Cooperação. Já outros pedagogos utilizaram este modelo e Weiler (2012) relata que as crianças *“travaillent aussi beaucoup sur la coopération. Ils sont dans des classes multi-niveaux, installés par petits groupes, au sein desquels les grands aident les petits”*. Do mesmo modo, Constans e Letellier (2016) sugerem que a técnica Freinet privilegia o *“travail collectif, l’entraide et le dialogue, la journée comporte des séances de travail par petits groupes”*. Esse trabalho de grupo é muito importante, pois viver em sociedade é viver com os outros e onde todos desempenham a sua função. Pela mesma razão, Jacomino (2016) cita

Freinet (1999) “*préparer l’avènement du socialisme. Une école où les élèves possèdent et gèrent collectivement des outils de travail est nécessaire, si c’est pour une société de la coopération que l’on veut former des citoyens*”. Nesta conformidade, interessei-me por este modelo pedagógico pois pretendia contribuir para a preparação destes jovens para a sua integração na sociedade, na vida ativa, assim que atingissem a maioridade e tivessem forçosamente de sair do Projeto Sementinhas do Amor.



Figura 33: Adolescente Leo (15 anos) a ensinar as regras do xadrez à Adolescente Lua (15 anos)

Esta primeira atividade de socialização (NC, Sexta-feira, Sábado e Terça-feira, 16, 17 e 20 de outubro de 2015, p. 43, 44, 48 e 49 Anexo G), permitiu uma comunicação muito positiva entre os jovens, mas no momento em que solicitei a participação no torneio de xadrez apercebi-me que nem todos os jovens queriam participar. As crianças não estavam interessadas em participar no torneio de xadrez, não tendo forçado ou obrigado ninguém a esta participação (NC, Terça-feira, 20 de outubro de 2015, p. 48 e 49, Anexo G). Efetivamente, foi possível criar alguma coesão de grupo, apesar de todas as crianças terem ficado de fora, assim como a Pré-adolescente Chi (14 anos) e o Pré-adolescente Rael (14 anos). Neste pressuposto, pensei que

era necessário fazer alguma coisa para diminuir essa identidade social negativa e para estimular uma identidade social positiva.

As ideias foram amadurecendo até que, passado alguns dias, a missionária Maria Izabel (responsável local e chefe escuteira) me pediu para criar (NC, Segunda-feira, 9 de novembro de 2015, p. 62, Anexo G) uma mini gincana para o acampamento escuteiro, inserida no âmbito do Projeto Sementinhas do Amor.

Reuni (NC, Domingo, 15 de novembro de 2015, p. 64, Anexo G) os jovens de novo em *Magic Circle* para que a mini gincana fosse organizada com a participação de todos. Expliquei-lhes a situação e a Adolescente Clau (15 anos) respondeu: “*Você quer que nos fazemos o seu trabalho enquanto você não faz nada.*” O meu objetivo principal foi consciencializá-los de que seria muito mais divertido organizarmos em conjunto a mini gincana onde as crianças, os adolescentes e os jovens pudessem efetivamente ter voz ativa no que posteriormente iriam executar, na atividade no acampamento. Quando lhes perguntei se tinham ideias para a criação de atividades, começaram por dar ideias de atividades que já tinham participado em gincanas anteriores. Não eram essas as atividades que pretendia, porque não eram inovadoras e apelativas para todas as faixas etárias. Por outro lado, queria algo que viesse deles e não atividades que já eram do seu conhecimento e nas quais já tinham participado. A Pré-adolescente Chi (14 anos) propôs a criação de desafios, ao que idealizei quase instantaneamente a criação de desafios de sessenta segundos. Seguindo essa corrente de pensamento, era importante imaginar que desafios poderíamos “inventar”, em menos de um minuto e de execução suficientemente apelativa para todos. Vários tiveram ideias que qualificámos de realizável, como por exemplo, o facto de aguentar com um pau na palma da mão o mais tempo possível. Essa ideia não era para acabar o mais rápido possível, mas era para aguentar o mais possível. Desse modo, adaptei as ideias ao tema “60 segundos crono”. As nossas atividades seriam diversas como já foi acima referido e tinham duas componentes: acabar o mais rápido possível ou então aguentar no

máximo um minuto. Outro exemplo foi a atividade dos sapatos, que consiste em colocar cinco pares de sapatos, com atacadores desatados, em cima de uma mesa e o objetivo era atar os cinco pares de sapatos o mais rápido possível.

Na organização dessa mini gincana obtive a participação de todos e consegui fazer com que houvesse, pela primeira vez, uma coesão de grupo deixando de lado a “lei do mais forte”, pois todos podiam exprimir-se e cada um aceitava as ideias que eram discutidas. Também, no dia-a-dia, consegui apreender ondas de identidade social positiva entre eles e durante os almoços, assim como nos jantares onde se falava muito em ideias de desafios sem ter em conta a idade do grupo. Foi notória a intensa interação entre as várias faixas etárias.

É também de realçar que o boneco de madeira Mitika foi primordial para a realização destas atividades, através do qual houve comunicação e escuta ativa por todos os membros da organização. Não só este método foi uma ferramenta para conseguir os objetivos, mas também foi uma aprendizagem para que as crianças e os adolescentes desenvolvessem competências sociais, que serão úteis para muitas circunstâncias ao longo das suas vidas.

Posteriormente (NC, Sexta-feira, 20 de novembro de 2015 até Segunda-feira, 23 de novembro de 2015, pp. 70-73, Anexo G), houve o festival dos adolescentes que é organizado todos os anos pela Associação Sementes do Verbo e consiste num convite, dirigido a todos os adolescentes da cidade de Palmas e dos bairros Aurenny I, II, III e IV, para acamparem quatro noites na Associação Sementes do Verbo (Casa Mãe). A sua divulgação é feita nas escolas e o seu objetivo é evangelizar os adolescentes, levando a palavra de Deus e o aprofundamento espiritual por meio de um retiro com pregações e momentos de oração, música e missa. Neste festival fui animador e a minha liberdade estava muito limitada ao ateliê “Percussão Corporal”. Enquanto animador era responsável por um grupo de nove jovens e apenas o Pré-adolescente Ab, do Projeto Sementinhas do Amor, estava nesse grupo. Quando entrei no palco com os

jovens do meu grupo atuamos e fizemos as batidas de corpo ensaiadas anteriormente. Quando descemos do palco, quase todos os jovens do Projeto Sementinhas do Amor vieram ter comigo para felicitar a atuação e exprimiram a vontade de querer atuar uma vez perante o público (NC, Domingo, 22 de novembro de 2015, p. 72, Anexo G).

Após a “fúria” do festival dos adolescentes (NC, Terça-feira, 24 de novembro de 2015, p. 73, Anexo G) foi possível vivenciar um tempo de acalmia e houve novamente um *Magic Circle*, onde foram abordadas várias questões de relacionamento entre os vários residentes da Associação.

À questão colocada por mim relativamente ao ambiente que se fazia sentir na casa, o Pré-adolescente Ab (13 anos) foi decisivo em responder que estava a comunicar melhor com a Adolescente Lua e o Jovem adulto Adr e que a Adolescente Raq estava mais próxima da sua irmã Criança Rs. Subtilmente, e sem que os próprios tivessem tomado consciência, constatava-se uma aproximação gradual, natural e efetiva uns com os outros.

Nesta continuação, indaguei se estavam lembrados de terem manifestado interesse em atuar num palco (NC, Domingo, 22 de novembro de 2015, p. 72, Anexo G), pelo que propus a criação de um teatro cujo público seriam as irmãs e as missionárias, mas também os jovens da Casa da Aliança. Uma vez que todos demonstraram bastante interesse, começamos a criar a peça de teatro (NC, Segunda-feira, 30 de novembro de 2015, pp. 74-78, Anexo G) durante a última semana de aulas. Relativamente ao tema do teatro, após auscultações foram escolhidas várias áreas, desde a dança, à percussão corporal e passagens da Bíblia. Seriam estas as bases da peça de teatro que iríamos criar.

Durante sete dias ensaiamos até chegar o dia da peça de teatro tendo-se fortalecido não só coesão de grupo, mas também a autoestima e a autoconfiança de cada um dos meninos. Nenhum deles tinha atuado anteriormente e nos testemunhos que foram realizados de forma

oral, depois da atuação, foi possível reconhecer a forma extraordinária como certos jovens viveram esta experiência, como por exemplo o Pré-adolescente Ab exprime que: *“...há muito tempo não tinha sentido essa comunhão...”* e, o Jovem adulto Adr revelou o que a peça de teatro significou para ele quando *“só pensamos em nossos sonhos e objetivos, e não olhamos pra quem realmente precisa da gente, por mais que seja uma coisa simples “um abraço qualquer” e essa peça me mostrou o quanto a humildade e a caridade é necessário no mundo, para que sejamos pessoas melhores”* (Anexo C, Correio Eletrônico do Jovem adulto Adr). Na minha opinião, o que disse o Pré-adolescente Ab vai de encontro à coesão de grupo que me referi anteriormente. Já o que exprime o Jovem adulto Adr vai de encontro ao modelo educativo Freinet. Também a Jovem adulta Va expressiu o quanto foi importante a peça de teatro (NC, Segunda-feira, 30 de novembro de 2015, pp. 74 – 78, Anexo G): *“Essa minha fase da vida onde quase entrei em depressão se foi, amo teatro e dança, para sua despedida ele (o autor) nos preparou uma pequena peça de teatro, que depois se tornou uma grande e inesquecível peça com grande lição, dividir o pão, a relação entre nós estava difícil, não estávamos nos relacionando muito bem, entre nós mesmo da casa, a peça fez com que nossos relacionamentos de irmãos melhorasse, a dividir melhor tudo e assim a convivência ficou bem⁴¹”* (Anexo B, Correio Eletrônico da Jovem adulta Va).

Outra atividade de socialização foi efetuada no acampamento escuteiro (NC, Terça-feira, 17 de novembro de 2015 e Quarta-feira, 18 de novembro de 2015, pp. 65 e 69). Efetivamente, estas crianças têm as necessidades básicas satisfeitas, nomeadamente, água, comida e uma casa, mas não estão psicologicamente acostumadas a dizer “obrigado” quando recebem algo ou quando algo é feito para elas. Nesta sequência, surgiu-me a seguinte pergunta: “As crianças têm tudo a nível material, mas como se sentem a nível afetivo?” Por esse motivo, na noite do acampamento escuteiro foi implementada a atividade denominada “A Lua da

⁴¹ **Anexo B:** Correio eletrônico enviado por Jovem adulta Va no sábado, dia 19 de dezembro de 2015

Gratidão” (NC, Terça-feira, 20 de outubro de 2015, p. 48, Anexo G) em que os jovens tinham de fingir que desenhavam uma lua com a caneta. No momento em que a pessoa dá a caneta ao seu vizinho e este disser “*obrigado*” o animador sociocultural terá que dizer que é uma lua muito linda, mas se o vizinho não disser “*obrigado*” então o animador vai dizer que a lua não é muito bonita. Assim, os jovens têm de tentar descobrir porque é que uns desenhavam uma lua bonita e outros não conseguem... Este jogo é uma maneira de fazer compreender às crianças e aos adolescentes a importância de um “*Obrigado*”.

Depois desta primeira etapa com os jovens do Projeto Sementinhas do Amor e de ter conversado com as orientadoras, apercebi-me que todos os mini projetos e as atividades de socialização colocadas em prática foram para os jovens e não **com os jovens**. Por exemplo, no que diz respeito ao teatro, os jovens escolheram os papéis que queriam interpretar, os estilos de dança e a passagem da Bíblia que queriam ler, mas fui eu que escrevi o guião por completo. Durante as férias, comecei a entrar numa enorme introspeção, onde consegui ter o espírito crítico para implementar um projeto que fosse com os jovens e este surgiu em maio: **Do outro lado do muro pelo meio dos Círculos de Cultura e do Magic Circle**. Todo o trabalho realizado anteriormente permitiu criar laços entre os jovens e fortalecer a coesão de grupo. Como é relatado por Caetano et al. (in press) “*Intercultural education implies also the development of the ability to formulate problems (keeping in mind cultural situations), seek connections among people, groups and communities, join them together more than question the differences between*” (p. 6). Isso é uma mais-valia para o futuro porque os jovens vão construir algo em conjunto e vão destacar o que eles querem criar, pelo meio da expressão criativa, deixando de lado os medos e receios. Os jovens vão ter voz e por ela vão chegar à expressão. Estes vão passar de pessoas passivas a pessoas ativas e mais tarde pró-ativas. Porém, o que significa ter voz? No próximo capítulo vou tentar elucidar este termo tão utilizado por muitos e, grande parte das vezes desconhecido ou ignorado pela sua complexidade.

9. Projeto: Do outro lado do muro pelo meio dos Círculos de Cultura e do Magic Circle

9.1. Justificação e filosofia do projeto: Princípios educativos, éticos, estratégicos

Denominei este relatório de estágio **Do outro lado do muro pelo meio dos Círculos de Cultura e do Magic Circle** tendo em conta os Círculos de Cultura, segundo Paulo Freire (2015), como linha condutora do projeto e porque queria criar uma justaposição entre o *Magic Circle*, segundo Harold Bessel e Uvaldo Palomares (1973) e os Círculos de Cultura. Não foi fácil encontrar teoria sobre aquela metodologia canadiana, à exceção do livro *Methods in Human Development: Magic Circle (Theory Manual)*, de 1973, onde está bem explícita a visão dos autores. Deste modo, decidi “fundir” as duas metodologias. A escolha do título partiu de uma conjugação entre a minha vertente imaginativa e o carácter sociológico do estágio, visto que comparo o “lado externo” da Associação a uma “selva” onde interagem vários fatores: a falta de segurança, um ambiente hostil e problemático, dificuldades económicas da população, um nível de vida baixo, com proliferação de problemas sociais generalizados. O “lado interno” da Associação assemelha-se à “casa dos avós” onde as crianças, adolescentes e jovens têm higiene, comida, roupa lavada e segurança. A Associação está situada no bairro Aurenny III, que é o maior da cidade e que é, tipicamente um bairro comercial. Apesar disto, o contexto social do bairro é precário, com nível de vida baixo e com uma insegurança omnipresente. No Projeto Sementinhas do Amor, as crianças têm tudo para satisfazer as necessidades fisiológicas, segundo Maslow (citado por Pichère, 2015), mas uma vez fora da Associação, estas não aparentam estar preparadas para o mundo exterior, onde não possuem uma estrutura familiar estável e por apresentarem grandes necessidades de apego e uma baixa autoestima. Por necessidades fisiológicas, Maslow (citado por Pichère, 2015) explica que comer, beber, dormir,

respirar, etc. são funções primordiais da sobrevivência pessoal e as necessidades básicas (fisiológicas) da pirâmide.

Por conseguinte, as crianças e os adolescentes saíram de um ambiente inseguro e instável (ambiente familiar) para um ambiente seguro (instituição). Seguro demais? Demasiada proteção? O que é perceptível é o facto que estes têm as necessidades fisiológicas e de segurança satisfeitas, mas permanece a necessidade de pertença e de autoestima, assim como a necessidade de autorrealização, que estão definidas na Pirâmide de Maslow:



Figura 34: Pirâmide de Maslow

Como já foi acima referido, Pichère (2015) exprime que Maslow definia as necessidades fisiológicas por comer, beber, dormir, respirar, etc. Quanto às necessidades de segurança explica que Maslow referia-se ao facto que as pessoas preferirem estar em ambientes que conhecem ao invés de rumarem ao desconhecido. Na Associação, as crianças, adolescentes e jovens têm uma estruturação de vida que proporciona segurança, onde os muros altos criam sentimentos de segurança (objetiva e simbólica), assim como proteção dos adultos que levam

as crianças para a escola, mas também o escoteirismo, a catequese ou quando vão à missa, pois todas estas atividades são feitas dentro do recinto. Continuando, o autor fala que “*the third category takes into account the social nature of the human being*” (p. 8), isto é, a necessidade de pertença refere-se ao amor, à afetividade e às relações sociais. Nesta conformidade, é de destacar que nem todas as crianças, adolescentes e jovens se identificam como “Sementinhas do Amor” observando-se uma falta de identificação com os grupos de pertença. No que diz respeito à autoestima, este destaca a posição na sociedade, ou seja, o papel, o emprego, o poder e o dinheiro que defina a preocupação da sociedade atual. Neste sentido, estamos perante crianças, adolescentes e jovens sem o apego dos pais e com dificuldades de identidade, a qual se pode associar uma baixa autoestima. Finalmente, a necessidade de autorrealização que relata o desenvolvimento pessoal e a personalidade. Na minha opinião, importa referir que a falta de protagonismo e a falta de capacidade de decisão, por serem menores de idade e/ou dependentes, podem ser obstáculos à falta de autorrealização das crianças, adolescentes e jovens.

Abraham Maslow definiu que, para subir até ao topo da pirâmide era preciso conseguir o primeiro parâmetro com o objetivo de chegar ao segundo, e assim sucessivamente. Já Alderfer (1969, citado por Pichère, 2015) dizia o contrário, sendo que não concordava com esta definição de Maslow porque, segundo este, a pirâmide de Maslow era um paradoxo defendendo que a necessidade fisiológica e de segurança tinham que ser alcançadas ao mesmo tempo, visto que este denominava-as por “existência”. No que concerne a necessidade de pertença e a estima de terceiros, Alderfer (1969, citado por Pichère, 2015) designava-as por “relacionamento” e finalmente, a autoestima e a autorrealização eram consideradas por “crescimento”. Pichère (2015), relata que para Alderfer “*an individual must meet these needs simultaneously, not one after the other by climbing the levels of the pyramid. If growth needs are not satisfied, this will affect social behavior and basic functions, like sleeping and eating*” (p. 12).

A seleção dos Círculos de Cultura e do *Magic Circle* permitiu criar condições para as crianças e jovens se expressarem livremente e contribuir para os seus desenvolvimento pessoal e social.

O desenvolvimento do projeto foi acompanhado por uma pesquisa, na qual foram utilizados procedimentos de caráter etnográfico (notas de campo, fotografia e outros artefactos). Partiu-se de uma vontade de desenvolver uma etnografia crítica, que se tornou muito difícil concretizar. Os etnógrafos críticos “*use their work to aid emancipatory goals or to negate the repressive influences that lead to unnecessary social domination of all groups. Emancipation refers to the process of separation from constraining modes of thinking or acting that limit perception of and action toward realizing alternative possibilities*” (Thomas, 1993, p. 4). É de salientar que muitos assuntos são tabus na Associação Sementes do Verbo e as crianças e os adolescentes do Projeto Sementinhas do Amor, decorrente das crenças religiosas da Associação, ficam com algumas perguntas sem resposta. Considerando que o meu objetivo visou não só, em trabalhar para os jovens, mas essencialmente com eles, tornou-se necessário apostar em alternativas que possam transformar os jovens em atores nas suas próprias vidas, trabalhando **com eles e criar o projeto em conjunto**. Mediante o exposto, para que os jovens possam exprimir-se sem se sentirem, de algum modo constrangidos, inspirei-me no artigo *Arts and the Voice of Youth in Dialogue* por Caetano et al. (2016) que defende

Such achievement requires questioning, confronting opinions and perspectives, and learning through conflict. Pedagogically, this can be translated into social and group research activities, or projects in which students gather in groups to collaborate in a quest for new realities and new perspectives over the world and over themselves. This is a pedagogy that unleashes the voice of the student, breaking the “culture of silence” (Freire 2000, citado por Caetano et al. 2016) so that everyone can be heard, and therefore establishes an intercultural dialogue that promotes reflection. These processes of dialogue and peer comprehension are ways of empowerment, capacitating the students not only toward intercultural communication but also towards decision-making. (p. 247)

Desse modo, é importante explicar, que por um lado, numa etnografia crítica o investigador com os restantes participantes, partilha experiências e vivencia-as com uma cultura questionando o seu pensamento como verdade absoluta. Já em 1973, Bessel e Palomares exprimiam que deveríamos evitar que “*everybody believing that his way of doing things is the only “right” way and all the other ways are “wrong”*” (p. 7). Por outro lado, o investigador tenta desenvolver o espírito crítico do grupo com o qual convive, para que estes pensem por eles e se questionam sobre o modo de viver e de pensar. Como falam as autoras do artigo, os jovens têm de se questionar, confrontar opiniões e perspetivas para poderem exprimir-se e quebrar tabus (NC, Quarta-feira, 30 de setembro de 2015, p. 26 e 27, Anexo G) que ainda persistem na Associação.

9.2. Diagnóstico de situação

O diagnóstico de situação produziu-se pela observação participante da cultura da instituição através da escrita sistemática de notas de campo, ao longo do estágio, que vivenciei com os agentes e os jovens, nas vinte e quatro horas por dia, sete dias por semana. Segundo Thomas (1993), a etnografia crítica é um tipo de reflexão que

...examines culture, knowledge, and action. It expands our horizons for choice and widens our experiential capacity to see, hear, and feel. It deepens and sharpens ethical commitments by forcing us to develop and act upon value commitments in the context of political agendas. Critical ethnographers describe, analyze, and open to scrutiny otherwise hidden agendas, power centers, and assumptions that inhibit, repress, and constrain. Critical scholarship requires that commonsense assumptions be questioned. (p. 3)

Como tem vindo a ser dito, a abordagem etnográfica esteve sempre presente. Contudo, devido a um conjunto de fatores dificilmente ultrapassáveis, a dimensão crítica deste trabalho quase não passou de uma miragem. Na verdade, as características da organização onde realizei este trabalho, muito estruturada e firmemente alicerçada em convicções religiosas, o meu envolvimento pessoal na mesma e a distância da universidade (que dificultou uma supervisão próxima e questionadora ao longo do estágio), tornaram muito difícil a concretização de uma etnografia crítica.

Antes de nos focarmos no projeto propriamente dito, é importante destacar a pesquisa efetuada com quatro jovens que já estiveram na Associação e os caminhos que os mesmos percorreram. Efetivamente, o “caminho” que os jovens adultos percorreram após a sua saída da Associação foi, na maior parte das vezes, bastante divergente e dececionante daquele que as irmãs imaginaram para cada um dos seus “protegidos”. Algumas jovens voltaram grávidas para a instituição, abandonadas pelo pai do filho, outros acabaram na prisão e alguns tornaram-se toxicodependentes (NC, Terça-feira, 29 de setembro de 2015, p. 21, Anexo G). Temos aqui o exemplo mais recente do testemunho (Anexo B, Correio Eletrónico) da Jovem adulta Va, que relata a sua vivência depois de ter atingido a maioridade e ter saído da Associação:

“Sou uma jovem de 23, tenho dois filhos: Bebê V e Bebê P ... Passei por um período difícil na minha gestação, um caso de depressão pela ausência da minha filha Bebê V, tive que fazer uso de maconha⁴² para conseguir me alimentar e dormir melhor porque eu não me alimentava, o que tava prejudicando minha reta final de minha gestação. Então vizinhos me denunciaram quase perdi a guarda dos meus filhos, o Conselho Tutelar com mandato para retirar minha filha invadiu minha casa, a gente iria para uma casa de abrigo, mas como eu já conhecia a comunidade Sementes do Verbo e já passei pelo projeto como uma das primeiras crianças a ser acolhidas na casa, fui para

⁴² **Maconha:** Folhas secas de cânhamo-indiano preparadas para mascar ou fumar.

a comunidade que tem um projeto Sementinhas de Amor, que acolhe crianças em situação de risco. Passei as últimas semanas da minha gestação na comunidade, ganhei meu bebê e terminei minha recuperação, o pai do meu bebê havia-me abandonado, desistido do nosso relacionamento. Outra fase ruim por que quase entrei em depressão novamente. Com a chegada do nosso educador Micas pude contar minha história de vida para ele, e dividimos muitas experiências de vida.”

No relato desta jovem está subjacente uma interdição de mencionar determinados aspetos da vida passada, fora da Associação, nomeadamente ao passado difícil destes jovens, isto é, drogas, álcool, sexualidade, homossexualidade,... Possivelmente, devido ao facto das experiências de vida no exterior da Associação terem sido problemáticas e turbulentas, as mesmas não são faladas e discutidas com os jovens. Mediante o exposto, pretendia implementar um projeto que falasse sobre os temas que normalmente não eram abordados dentro dos muros, mas como diz Freire (2015a), essa abordagem deveria ser adequadamente orientada.

Se, de um lado, não posso me adaptar ou me “converter” ao saber ingênuo dos grupos populares, de outro, não posso, se realmente progressista, impor-lhe arrogantemente o meu saber como o verdadeiro. (p. 94)

Efetivamente, estava preocupado com o futuro dos jovens e considerei relevante a discussão de alguns temas, sem estar preocupado com o que queriam realmente fazer ou colocar em prática. Segundo Mesquita (2015) “*Demystifying knowledge is achieved through praxis of creativity, non-conformism, collaboration, and the critical posture. All of this is designed to solve social and economic impasses*” (p. 7), ou seja, o oposto do que pretendia implementar. Por um lado, eu tomava a minha decisão/projeto como a certa a ser colocada em prática, sem abrir o meu espírito, para entender **como** este grupo de jovens queria exprimir-se e **o que é que**

queria exprimir. Por outro lado, nunca descartei o sentimento de necessidade que estes tinham perante certos temas. Por exemplo, o assunto da homossexualidade (NC, Sábado, 3 de outubro de 2015, p. 32 e 36, Anexo G) apresentava-se incompreensível para alguns dos adolescentes tais como Adolescente Lua, Adolescente Clau e Jovem adulta Raela.

Segundo as observações destacadas durante o documento, resolveu-se optar por um projeto a realizar **com o grupo**, ao invés de um projeto para o grupo. Estes dois paradigmas distinguem-se pelo facto de, o trabalho para as pessoas consistir num projeto que já está predefinido por outrem e, o trabalho **com as pessoas** vai-se **construindo em conjunto** procurando chegar à resolução de um problema. Com esta escolha e neste contexto de infraestrutura assimilamos que *“Aprendizado (que) ambas se comprometem na prática educativa com o sonho democrático de uma autoridade ciosa de seus limites em relação com uma liberdade zelosa igualmente de seus limites e de suas possibilidades”* (Freire, 2015a, p.38).

Neste caso, com todas as dificuldades que a comunidade impôs onde certos temas são considerados tabus (NC, Quarta-feira, 11 de novembro de 2015, p. 62 e 63, Anexo G), tentamos realizar algo que vem pela **voz dos jovens**, uma realização de projeto que é originada pelo grupo e colocar uma oportunidade em prática, para que estes realizem algo que seja da sua livre e espontânea vontade, sabendo que tem que permanecer nos limites do que é aceite pela doutrina católica vigente na Associação. Por conseguinte, *“é importante viver com lucidez a tensa relação entre autoridade e liberdade que ambas descobrem não serem necessariamente antagónicas uma da outra”* (Freire, 2015, p. 38).

Em suma, era preciso algo onde os jovens pudessem exprimir-se, mas também que fosse “aceite” pelas irmãs, isto é, algo que entre na liberdade da criança e que seja aceite pela autoridade dos tutores dos jovens. Nesta conformidade, inspirei-me no artigo de Caetano et al. (2016) que relata o facto que

dialogue is not only achieved through words. **Dialogue is extended to all forms of communication, including arts.** The power of arts as a mean to express emotions and disturbing subjects becomes evident when it allows for the silence to be broken, namely by sharing stories and expressing feelings. Through arts, barriers can be transcended in universally comprehensible ways, promoting transformative creativity and imagination with a powerful potential to become a necessary of peace building. (Knight 2014, citado por Caetano et al. 2016, p. 247)

Por conseguinte, a orientação principal para a construção do projeto focou-se na estimulação do grupo através do **diálogo** e na **tomada de decisão** por meio da **arte**. Pois, *“na mesma medida em que nos tornamos capazes de reconhecer a capacidade de nos adaptar à concretude para melhor operar, nos foi possível assumir-nos como seres transformadores. E é na condição de seres transformadores que percebemos que a nossa possibilidade de nos adaptar não esgota em nós o nosso estar no mundo”* (Freire, 2015a, p.36). Paralelamente, foi necessário focar o grupo num projeto com o qual **todos se identificassem**. Considerando que as crianças e os adolescentes não estavam habituados a decidir autonomamente, assistimos a um processo com conflitos, avanços e recuos até chegar à decisão final e consensual. Como exprime Bohm (1996, citado por Caetano et al. 2016) *“a physicist assumes dialogue as a subject of communication where each part expresses ideas and notices similarities and differences in the ideas of the other, looking for something new and relevant for both points of view, interacting with the other in order to make something in common, to “create something new together”* (p. 248). Por outro lado, considerando que as crianças, adolescentes e jovens eram os autores do projeto e estavam numa fase proactiva, era perceptível uma motivação intrínseca no grupo porque estavam a criar algo que era deles. Assim como Freinet pretendia *“placer les élèves dans un état de besoin, de recherche de sens est la préoccupation de tous les instants. Pour cela, on les stimule et leur propose un projet collectif ou personnel. Ils sont*

beaucoup plus réceptifs à la matière enseignée s'ils sont demandeurs de théorie pour mettre en pratique leur projet" (Équipe ACE, s/d).

Este processo foi muito importante porque visava a **participação ativa dos jovens na planificação e desenvolvimento de um projeto, da sua autoria**, em que eles tinham de **tomar decisões individuais e/ou em grupo**, além de estimular o processo de aprendizagem a **dizer “não”** e de gestão das suas escolhas. O facto de aprender a dizer “não” é fulcral no mundo moderno onde o conhecimento e a educação são primordiais. Já Mesquita (2015) exprime no seu artigo *Urban Boundaries and Love: The Rebirth of Political Thought Whithin the Disturbing Education* que “*knowledge and education are restored to their essential goal of dealing with the universal problem facing humanity today, how to survive as a species, a culture, and a planet with dignity*” (p. 2). Mas também já foi expresso por Banks 1991, Rudduck and Flutter 2004, Sleeter 1991, citado por Caetano et al., in press) que

“Concepts such as intercultural education and empowerment are interconnected, allowing the voice of students to be heard and acted. This is a path with a transformative power (Bland and Atweh 2003, citado por Caetano et al. in press) to the dialogue between individuals and cultures, – where values, intentions, conceptions, and worldviews are exchanged and reconstructed” (Wertsch 1991, citado por Caetano et al., in press, p. 4).

Em particular, destaca-se aqui o facto de um indivíduo ser capaz de intervir no mundo e de se adaptar a ele. Daí a frase de Freire que define “*Our daily living (experiences, discussions, and the act to rethink in our ethnographical images and actions) made us want, more and deeply, to understand our situationally*” (Freire 1970, citado por Mesquita 2015, p. 2). Finalmente, sublinha-se que é neste sentido que mulheres e homens interferem no mundo

enquanto os outros animais apenas passeiam nele (Freire, 2015a). Em suma, o objetivo deste projeto é consciencializar os jovens das competências importantes e dos mecanismos de defesa primordiais no mundo atual e que Freire (2015a) define como segue

Na medida em que nos tornamos capazes de transformar o mundo, de dar nome às coisas, de perceber, de entender, de decidir, de escolher, de valorar, de, finalmente, eticizar o mundo, o nosso mover-nos nele e na história vem envolvendo necessariamente sonhos por cuja realização nos batemos. Daí então, que a nossa presença no mundo, implicando escolha e decisão, não seja uma presença neutra. A capacidade de observar, de comparar, de avaliar para, decidindo, escolher com o que, intervindo na vida da cidade, exercemos nossa cidadania, se erige então como uma competência fundamental. (p. 35)

Do mesmo modo, Mesquita (2015) entende que o conhecimento é uma ferramenta de poder e influência, para a resolução de escolhas e problemas que um indivíduo tem de enfrentar no seu quotidiano.

Por fim, o meu papel não é só o de facilitador desse processo de diálogo, mas também de mediador de conflitos dentro do grupo (no caso de ocorrerem) e de mediador entre o grupo e a instituição. De acordo com Freire e Caetano (2014), aos mediadores comunitários *“les incumbe, por un lado, el papel y la responsabilidad de promover la reflexión sobre las dinámicas y las prácticas y, por otro lado, ayudar a todos en la concienciación del papel desempeñado en los procesos de formación”* (p. 7). Por exemplo, se os jovens escolhem uma atividade que é diretamente negada pelas irmãs, terei de reorientar a direção para algo que seja admissível. Para Freire (2015a) o *“educador progressista, capaz e sério, não apenas deve ensinar muito bem sua disciplina, mas desafiar o educando a pensar criticamente a realidade social, política e histórica em que é uma presença”* (p. 49). Já Kerzil e Vinsonneau (2004,

citado por Meunier 2008) critica que o educador se limite a ações colocadas em prática com o fim de estabelecer relações positivas de interação, de cooperação e de compreensão entre jovens de culturas diferentes. Esta crítica é interessante porque leva-nos a repensar o papel do educador e obriga-nos a refletir se esse papel é somente de positivar ou, se também é importante trabalhar a parte negativa do mundo atual, apresentando aos jovens o mundo em que vivemos e que se queremos vencer temos que entrar no sistema e adaptar-nos a ele, sem pôr em causa a individualidade pessoal de cada um. Por um lado, Tremblay (s/d) evidência que o essencial no trabalho dos educadores é criar uma relação interpessoal, ganhando a confiança da pessoa que tem de ser ajudada, sendo um desafio a praticar durante o quotidiano. Para este ser sucedido, ambos têm que aceitar ser postos à prova, de saberem ser manipulados ocasionalmente, ser expostos a recusas, mas perseverar nas tentativas de reconciliação. Criar um laço de confiança pode ser uma tarefa difícil com pessoas que têm vivências humanas dolorosas, marcadas pela traição familiar, a rejeição parental e a instabilidade social. Por outro lado, Gaberan (2012) relata que *“L’éducateur développe une expertise et des outils adaptés pour aider tout Autre, quels que soient ses origines ou ses handicaps, à accéder au grandir. L’éducateur n’est pas celui qui normose des individus mais celui avec qui l’Autre compose son existence”* (p. 98).

Do meu ponto de vista, um educador acompanha o indivíduo no seu quotidiano, tenta compreender porque há conflitos de objetivos e deverá experimentar decifrar o ambiente do mesmo. Metaforicamente, o educador é como uma esponja, impregna-se da cultura de outrem e das informações necessárias, - tal qual uma esponja se encharca de água -, cujo objetivo é explorar o que causa o problema para conduzir a uma intervenção educativa. A intervenção educacional especializada compensa se o educador fortaleceu laços com o indivíduo em questão, porque estes são a chave para a criação de uma relação educativa. Tremblay (s/d), salienta que se o sujeito não quer ser ajudado, torna-se muito difícil que a intervenção do educador seja bem-sucedida, pois a intervenção *“Ne peut être efficace sans la collaboration de*

la personne en difficulté et des membres de son entourage. Cette dernière doit exprimer sa volonté de changer, d'adopter de nouveaux comportements, de ne plus vivre dans les mêmes conditions. Les membres de son entourage doivent accepter d'être impliqués dans sa démarche" (p. 19). Por fim, Caetano et al. (in press) referem que os educadores

Are responsible for creating environments, enabling students to think by themselves and becoming more aware of their own cultural references. In this sense, educators must provide situations where students can elaborate cognitively the dimensions of everyday life, and frequently experience its affective dimension. It means, educative environments where each student has the chance to understand and recognize others and, through them, recognize their cultures, facilitating self-knowledge and the knowledge about others in a process of identity (re)building. Thereby, intercultural education also presents an ethical demand embodied in the pedagogy of otherness. (p. 5)

Metaforicamente falando, como educador ambiciono estimular a “águia” personificada nestes jovens, ou seja, a sua componente perspicaz. Segundo Boff (2014), todos temos uma parte galinha e uma parte águia em nós. A parte “galinha” é o ser humano que vive num certo sistema, num país com leis e com necessidades básicas de comer, beber, vestir, residir e amar (necessidades fisiológicas básicas segundo Maslow), mas também “*que se encontra territorializado pelo espaço e pelo tempo e submetido ao processo de desgaste da força vital até o seu lento e completo esgotamento pela morte*” (p. 56). Freinet (1959, citado por Legrand, 2010), não compara os estudantes como galinhas, mas sim como ovelhas e o princípio é o mesmo, sendo que ele lamenta o facto de o educador não saber despertar essa vertente “águia” que vive adormecida nas crianças. O mesmo autor explica no seu livro que via as crianças virarem-se todas ao mesmo tempo, virar as mesmas páginas, repetir as mesmas palavras e fazer os mesmos sinais, que para Freinet (1959) significava serem crianças

conformadas pelo sistema escolar, sem estímulos do professor e onde a motivação intrínseca é inexistente, idêntica à mensagem que o grupo musical Pink Floyd pretendeu transmitir na canção *Another Brick in the Wall* e que Boff (2014) define metaforicamente como “parte galinha”. Em palavras mais concretas, temos a galinha que por um lado, expressa

a situação humana na sua materialidade, no seu quotidiano, no círculo de vida privada, nos afazeres domésticos, nos hábitos familiares e tradições culturais, na labuta quotidiana pelo pão de cada dia, na dimensão inevitável de limitações e de sombras que marcam a vida, numa palavra, em sua imanência”, e por outro lado a parte águia que “revela a mesma vida humana em sua espiritualidade e criatividade, na capacidade de romper com os limites, de romper barreiras, em seus sonhos, em sua luz, em sua transcendência, em sua capacidade de criar coisas novas, em sua potencialidade de conectar-se com outras pessoas, com o futuro, com a evolução, com o universo e com Deus. Ambas se complementam. Traduzem o dinamismo humano, enraizado por uma parte e sempre aberto por outra (p. 111 e 112).

Em suma, quando o estímulo for produzido nos jovens, serão os próprios a aprender quando deverão comportar-se como “águia”, dar asas à imaginação e ir em busca dos sonhos, e quando deverão comportar-se como “galinha”, com atitudes concretas e realistas. Pretendo assim chegar a uma construção da sua própria identidade. As crianças e os adolescentes que estão submersos em tabus e que têm de seguir um quotidiano que foi imposto para muitos, pois vêm de um passado difícil onde nem todos professavam a doutrina católica e agora vivem intensamente essa religião e, portanto num enquadramento bem diferente daquele que Freire (2015a) argumenta como um ambiente propício para o crescimento das crianças “As crianças precisam crescer no exercício desta capacidade de pensar, de indagar-se e de indagar, de duvidar, de experimentar hipóteses de ação, de programar e de não apenas seguir

*os programas*⁴³ *a elas, mais do que propostos, impostos*” (p. 67 e 68). Estes estão em busca de uma identidade ou tentam reencontrar uma identidade perdida... Neste caso, a história da “águia” e da “galinha” evoca-nos “*o processo de personalização pelo qual todo ser humano passa. Não recebemos a existência pronta. Devemos construí-la progressivamente. Há uma larga tradição transcultural que representa a caminhada do ser humano, homem e mulher, como uma viagem e uma aventura na direção da própria identidade*” (p. 76). Não podemos esquecer que se tratam de crianças, adolescentes e jovens que, por mais que parecem maduros, são “crianças” que se esqueceram de viver ou que não tiveram a oportunidade de viver, de brincar e de se desenvolver como crianças. Aliás Saint-Exupéry (1999) tem aquela frase mundialmente conhecida que relata esse fenómeno “*Toutes les grandes personnes ont d’abord été des enfants, mais peu d’entre elles s’en souviennent*” (p. 1). O autor exprime o facto que uma vez adulto esquecemo-nos de brincar, de viver, de cheirar, de apreciar,... da mesma forma de quando eramos pequenos e como diz Albert Einstein (citado por Penim, 2015) “*a imaginação é mais importante do que o conhecimento*” (p. 118). Estas crianças e estes adolescentes têm que começar a viver de novo, a experimentar, a descobrir, a explorar e a desenvolver a imaginação. Isto somente é possível pelo meio de agentes que podem ajudar a reacender a chama da “águia” que habita dentro de todos os seres humanos. Desse modo, pretendo com o *Magic Circle* e os Círculos de Cultura criar um espaço onde estas crianças e adolescentes possam libertar e fortalecer a reflexão e o espírito crítico, desenvolver a sua autoestima e diminuir a necessidade de pertença, poder se exprimir e falar sobre tudo e nada, criar ou recriar a sua identidade, conhecer a sua própria cultura e origem, estimular a motivação intrínseca para voltar a ter vontade de aprender, de ser curioso, voltar a sorrir, voltar a tocar, mexer, apalpar, sentir, cheirar, ver e ouvir, assim como ser ouvido, mas também desenvolver a imaginação e sobretudo ter a capacidade de escolher quando encarnar o lado “galinha” ou o

⁴³ Por seguir programas, mais do que propostos, muitos deles impostos, penso no programa quotidiano da Associação (p. 39 do relatório de estágio).

lado “água”. Vários autores citados por Caetano et al. (in press) já investigaram o facto que, para alcançar esse objetivo é preciso **dar voz** aos jovens e que o desenvolvimento para a **arte** estimula

the development of autonomy, responsibility, creativity, reflexivity, social leadership and communication skills (Bland and Atweh 2003), as well as cooperation and negotiation (Rudduck and Fielding, 2006). Active participation in the learning process is related to consequent sense of control, and educational success (Bland and Atweh 2003, Cook-Sather 2002, Mitra 2004, Flutter and Rudduck 2004). Studies also reveal impact in the building of identity and self-esteem (Hart et al. 2004, Schultz and Cook-Sather, 2001); the sense of belonging and integration, and motivation (Rudduck and Flutter 2004), which translate into the sense of responsibility, commitment, and care towards school, common goods, and welfare (Earl and Lee 1999, Lee and Zimmerman 2001, Mitra 2004; 2006). Moreover, they have impacts both on school (Fletcher 2005, Earl et al. 2003), curricula (Mitra 2004), relationships inside and outside facilities, problem solving, mutual learning, and the development of more democratic communities (Cook-Sather 2002, Fletcher 2005) (p. 4).

Em suma, é de salientar que *“muitas vezes, o mais importante não é transmitir conhecimentos ou dar explicações, mas ser capaz de fazer perguntas aos outros que lhes permitam explorar coisas em que antes não tinham pensado”* (Penim, 2015, p. 27) e também fazer compreender-lhes que as vivências passadas deverão funcionar como enriquecimento pessoal.

Como a Pirâmide de Maslow já é utilizada inúmeras vezes e a Pirâmide de Alderfer não é muito diferenciada, penso que é também interessante analisar a Pirâmide de Fanget, que é menos comum e também aborda estes paradigmas sociais.



Figura 35: Pirâmide de Fanget

A Pirâmide de Fanget relata que, para chegar à afirmação do Eu, que compõe a autoestima social e as relações com os outros, é preciso iniciar pelo desenvolvimento da autoestima pessoal e opinião de si mesmo para depois obter uma confiança em si, estimulando o sentimento de competências. Nesta ordem de ideias, a autoestima é a opinião global que temos do Eu. Para passar à etapa superior, a da confiança, temos que ter uma boa imagem do Eu. A confiança do Eu concerne as competências pessoais. Se nos sentimos competentes, podemos chegar à afirmação do Eu que concerne as competências relacionais.

Importa questionar como foi organizado esse processo no projeto para estimular e desenvolver estas competências, assim como estes paradigmas nos jovens. O *Magic Circle* e os Círculos de Cultura estimulam a consciência do mundo e de si mesmo. Estes fazem com que o ser humano se alimente do conhecimento do mundo, que é algo de objetivo e do conhecimento pessoal, que é mais subjetivo. Freire (2015a) compara a subjetividade à consciência e a objetividade ao mundo, mas também a subjetividade à prática e a objetividade à teoria. Reparem

que a objetividade é algo que relata o que se viu sem referenciar o que se sentiu. Já a subjetividade é o sentimento de “o que” e do “como” se vivenciou. A subjetividade só tem modificação se a objetividade sofreu alterações, pois o sentimento muda se algo mudou. Tal como refere Freire (2015a) *“Do ponto de vista mecanicista, a subjetividade é simples reflexo das condições materiais. Transforme-se a objetividade e a subjetividade automaticamente muda”* (p. 102).

A questão é, como temos de decidir, de ser e de agir no mundo? Temos de esperar que algo mude no mundo para mudar igualmente? A meu ver, temos de estimular a consciência, o espírito crítico, a reflexão crítica e a introspecção, mas tal só é possível com uma mentalização do pensamento e fortalecimento de opinião. Conseguindo esse processo podemos materializar a declaração de Freire (2015a):

É atuando no mundo que nos fazemos. Por isso mesmo é na inserção ao mundo e não na adaptação a ele que nos tornamos seres históricos e éticos, capazes de optar, de decidir, de romper (p. 103). Se somos seres determinados ou simplesmente condicionados, capazes, porém, de, reconhecendo não só o condicionamento mas sua força, ir mais além dele. Se estamos sendo seres da pura adaptação à realidade, miméticos ou se, pelo contrário, atuantes, curiosos, capazes de correr risco, transformadores, terminamos por nos tornar aptos para intervir no mundo, mais do que puramente a ele nos acomodar. (p. 105)

O diagnóstico de situação prova que, somente é possível consciencializar os jovens e deixá-los exprimir se dermos importância às vozes dos mesmos. Em outras palavras, não estamos aqui para responder a um “para quê?” ou um “porquê?”, mas sim para possibilitar ao jovem a expressão pela arte. Como diz Freinet (1959, citado por Legrand 2010)

Com efeito, a criança que se dedica ao trabalho-jogo, tal como permite nossa técnica, é constantemente solicitada por sua necessidade de conhecer, por seu desejo de experimentar, de comparar, de controlar, também por sua tendência a produzir, por sua vez, graças à criação e à ação. Note bem, aqui não se trata de meras veleidades, nem de mania dos “por que” aos quais respondemos por meio de evasivos e definitivos “porque”, é um processo profundo que exige mais do que uma explicação verbal, que requer um esforço construtivo que construirá a originalidade de nossa realização.

(p. 355)

Freinet (1959) relata que o profissional da educação não se deve limitar a responder às questões: “porque é assim” ou “porque”, mas em contrapartida fazer com que o indivíduo responda às suas próprias questões, pela pesquisa e pelo meio do trabalho-jogo, neste caso através da arte. Mas como fazer com que os jovens sejam os pesquisadores das próprias questões?

9.3 Jovens que participaram no Projeto: Do outro lado do muro pelo meio dos Círculos de Cultura e do Magic Circle

Inicialmente, tentei garantir a participação de todos os jovens neste projeto. No entanto, ao fim de duas sessões, que decorriam das 20h às 22h, às quartas-feiras, verifiquei que as crianças mais pequenas ficavam cansadas ocorrendo um ambiente contraproducente. Pelo exposto, decidi em conjunto com a equipa da Associação Sementes do Verbo trabalhar somente com os jovens entre os doze e os vinte e três anos caracterizados na seguinte tabela.

4 Tabela 4: Jovens Participantes do Projeto: Do outro lado do muro pelo meio dos Círculos de Cultura e do <i>Magic Circle</i>	
Jovem	Idade
1. Pré-adolescente Car	12 anos
2. Pré-adolescente Ab	13 anos
3. Pré-adolescente Chi	14 anos
4. Pré-adolescente Rael	14 anos
5. Adolescente Hel	15 anos
6. Adolescente Clau	15 anos
7. Adolescente Leo ⁴⁴	15 anos
8. Adolescente Raq	16 anos
9. Jovem adulta Raela	18 anos
10. Jovem adulta W	19 anos
11. Jovem adulta Dai ⁴⁵	20 anos
12. Jovem adulto Adr	21 anos
13. Jovem adulta Va	23 anos

Tabela 4: Jovens Participantes do Projeto: Do outro lado do muro pelo meio dos Círculos de Cultura e do Magic Circle

Analisando a tabela 4 acima, verifica-se que do grupo total de 21 crianças, adolescentes e jovens do Projeto Sementinhas do Amor, apenas 13 iriam participar no Projeto **Do Outro Lado do Muro pelo Meio dos Círculos de Cultura e do *Magic Circle***, sendo um deles um pré-adolescente (Adolescente Leo) que frequenta diariamente a Associação.

⁴⁴ **Adolescente Leo** é um jovem que frequenta diariamente a Associação Sementes do Verbo.

⁴⁵ **Jovem adulta Dai**: Nome fictício de uma jovem que veio para a Associação em 2016.

9.4 Círculos de Cultura e Magic Circle

Tal como anteriormente referido, o pilar do projeto fundamentou-se nos Círculos de Cultura, segundo Paulo Freire (2015), e no *Magic Circle* por Harold Bessel e Uvaldo Palomares (1973). Para ser facilitador deste processo de diálogo, na procura da identidade e no reconhecimento da sua própria cultura, mediador de conflitos, mediador entre o grupo e a instituição, desafiador do educando a desenvolver o espírito crítico e a reflexão crítica, desafiador no que concerne a elaboração cognitiva e afetiva, resolvi interligar as duas metodologias com o fim de abranger todos estes paradigmas.

O **Magic Circle** é um programa de Desenvolvimento Afetivo e Social, criado por Harold Bessel (Psicólogo clínico) e Uvaldo Palomares (Psicólogo escolar), e cujas fichas técnicas foram redigidas por Géraldine Ball (Pedagoga). Snoeck (2014) explica que em francês, *Magic Circle* denomina-se “**Programme de Développement Affectif et Social**”, cujo acrónimo é ProDAS, “Pro” de *Programme* e “DAS” são as iniciais de “*Développement Affectif et Social*”, e não é mais do que uma abordagem preventiva do desenvolvimento pessoal, baseado na expressão dos ressentidos e projetada para ajudar o indivíduo a compreender-se e respeitar-se para que consiga compreender e respeitar os outros e se desenvolva com autonomia e responsabilização. O objetivo é refletir e evitar a violência, a intolerância, a xenofobia, o isolamento social, a baixa autoestima entre outras problemáticas sociais. As palavras-chave são a escuta ativa e ampliação da consciência (consciência de si e do outro e que somos seres de interdependência). Di Cintio (2013) recapitula que “*Les Cercle de Parole... développent de manière certaine: la conscience de soi, ... la conscience de l'autre, ... la confiance en soi et en l'autre... menant à la réalisation (personnelle) et à l'interaction sociale*”. É interessante explicar como Hock (2016) interpreta esse desenvolvimento da consciência do Eu, desenvolvimento da afirmação das suas capacidades e desenvolvimento das interações sociais,

pois ela explica que o desenvolvimento da consciência do Eu começa com a pergunta “*Quem sou?*” e a partir desta, o indivíduo vai tomando contato com os seus sentimentos, as suas sensações, os seus pensamentos, as suas ações e aprendizagens de comunicação. No que diz respeito ao desenvolvimento da afirmação das suas capacidades, a pergunta fulcral é “*Sou capaz?*” e aprimora o facto de favorecer o sentido das responsabilidades da autonomia, referindo que o sujeito vai tomando consciência das suas capacidades, dos seus limites constatando que não é o único a ter dificuldades no que diz respeito às tarefas que a vida impõe. Finalmente, o desenvolvimento do sentido das interações sociais foca-se na questão “*Será que vão aceitar-me como eu sou?*” que trabalha o contato com os efeitos dos seus comportamentos sobre os outros e a tomada de consciência dos efeitos dos seus comportamentos nos comportamentos dos outros. Já Malaise (s/d) aponta que “*son cadre permet non seulement une expression et une écoute individuelle, mais aussi un renforcement du sentiment de cohésion du groupe*”. Deste modo, o *Cercle de Parole ProDAS (Magic Circle)* reflete não só uma expressão e uma escuta individual, mas também um fortalecimento no sentimento de coesão de grupo, que por sua vez diminui a necessidade de pertença e facilita a aprendizagem no seio do grupo. Por fim, este programa pretende também desenvolver três vertentes éticas, sendo estas de componente emocional, relacional e de cidadania. Enjalbert (2011) **considera que esta prática é inspirada pela teoria psicanalítica e focada na abordagem behaviorista. Também é inspirada na psicologia humanista.** A autora considera que o ser humano está no centro, como pessoa única, com necessidades, recursos, limites e competências específicas comparativamente aos outros seres vivos. Embora esta metodologia tenha sido desenvolvida no Canadá, nasceu nos Estados Unidos da América, e os seus teóricos queriam provar através destes círculos de comunicação que, apesar de haver inúmeros pontos de identificação, os seres humanos são únicos. Nesta conformidade, o objetivo era **aprender a comunicar de forma**

positiva e inovadora a partir de situações quotidianas e era posto em prática com **sessões de 15 minutos por dia**, no início das aulas.

Já os **Círculos de Cultura** de Paulo Freire, são uma ideia que substitui a estrutura da turma, onde todos os alunos estão sentados à frente do professor ou educador. Ribas (2010) fala de um momento de troca entre os animadores e os participantes, onde **todos se reúnem em círculo para dialogar e comunicar**, em busca da consciencialização e da cultura numa clara promoção do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, e **se realiza no interior do debate sobre questões centrais do quotidiano como trabalho, cidadania, alimentação, saúde, organização social, liberdade, felicidade, valores éticos e morais da sociedade, política, opressão, economia, direitos sociais, religião, cultura, entre outros**. Segundo Zanelato (2004), os Círculos de Cultura, criados por Paulo Freire, eram compostos sem um número específico de participantes e sem um tema específico pré-determinado. Para trabalhar os paradigmas acima expostos, os *“grupos eram consultados e sugeriam um tema a ser debatido, cabia ao educador, junto com o grupo, tratar a temática proposta e acrescentar assuntos que se inseriam como fundamentais no corpo inteiro da temática, para um melhor esclarecimento”*. O objetivo é fazer com que os indivíduos construam novas hipóteses de leitura do mundo. Freire (2015a) denomina essa leitura do mundo por desenvolvimento da consciência crítica, que mais não é do que o fortalecimento do espírito crítico. A ideologia dos Círculos de Cultura consiste em desenvolver uma prática social para o exercício da cidadania, na perspetiva da participação política, buscando soluções para problemas do mundo, do trabalho e da vida. Freire (2015a) explicava que o mundo da cultura seria um “segundo mundo” em que os participantes iam *“criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, auto-objetivando-se, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo – o da História e o da Cultura”* (p. 197). Em suma, os Círculos de Cultura seriam um meio para alfabetizar as pessoas através de uma metodologia.

Para nos situar, é de salientar que já em 1959, Freinet (citado por Legrand e traduzido por vários autores da UNESCO e da MEC⁴⁶, 2010) relatava no seu livro *Les dits de Mathieu*, que as brincadeiras com as crianças se faziam em círculo exprimindo desta forma que “*Havia os animadores de jogos, de espírito fértil e estimulante, que sabiam fazer todo um círculo de convidados apaixonar-se pelas variadas atividades de farsas, charadas, contos, lendas e canções, de que todos os presentes participavam*” (p.72), ou seja, a reunião em forma circular, nas organizações sociais, já é utilizada há bastante tempo. **Ambas as intervenções educativas têm a forma geométrica do círculo** que, por um lado **cativa a atenção** dos participantes **sem perturbação de elementos externos** e, por outro lado, o mediador (animador, educador ou professor) está ao mesmo nível dos participantes, não existindo, aparentemente, qualquer estrutura hierárquica. Bessel e Palomares (1973) exprimem que: “*as a geometrical figure, the circle has always had magic in it, and when people sit in a circle, there is social magic. People feel physically a part of something; they feel closer and less unconnected with each other*”. No que concerne as crianças, adolescentes e jovens, o mesmo autor salienta que: “*they feel less inferior or superior to each other, because pecking orders or hierarchies need straight lines and lots of space for definition. When children sit in a circle with an adult, they feel flattered; they feel that they have been granted a share in his status, and they have. Politeness and courtesy are fostered in a circle*” (p. 14). As metodologias também relatam o tema da cidadania, os valores éticos, as emoções e as relações, assim como o conformismo que a sociedade nos “obriga” e o comportamento adequado perante o mundo atual. **A grande diferença entre as duas metodologias é que o educador não propõe um tema específico para trabalhar, durante as sessões dos Círculos de Cultura que é o contrário no *Magic Circle*, em que o educador prepara as sessões com antecedência.** A outra grande diferença entre as duas metodologias é que, enquanto o Círculo de Cultura assenta no diálogo e na liberdade de

⁴⁶ MEC: Ministério da Educação do Brasil

expressão, o *Magic Circle* destaca a escuta ativa que, segundo Rogers (2015) “*is called “active” because the listener has a very definite responsibility. He does not passively absorb the words which are spoken to him. He actively tries to grasp the facts and the feelings in what he hears, and he tries, by his listening, to help the speaker work out his own problems*” (p. 1). Bessel e Palomares (1973) concordam com a opinião de Rogers, sendo que salientam “*the information that passes around and through the Circle Session is, in essence, whatever looms large in the children’s experience at any particular lever of their development – their feeling and whatever affects these feelings most, their personal thoughts, their behavior and that of others, their wishes, fears, hurts, dreams, and joys*” (p. 13). Por fim, não só o *Magic Circle* recomenda um número mínimo de sete pessoas e um máximo de doze pessoas, como também propõe fazer testes antes de começar a experiência. Para Bessel e Palomares (1973) “*for the first week or two, trial groups should be established and then modified for the best possible balance*” (p. 16). Já Freire (2015b) expressa que todos são bem-vindos a entrar no círculo, não indicando um número limitado de participantes. Streck, Redin & Zitzoski (2016) salientam que a ideia de Paulo Freire era “*formar sujeitos igualmente autônomos, críticos, criativos e consciente e solidariamente dispostos a três eixos de transformações: a de si-mesmo como uma pessoa entre outras; a das relações interativas em e entre grupos de pessoas empenhadas em uma ação social de cunho emancipatoriamente político; a das estruturas da vida social*” (p. 69). Em suma, estas metodologias permitem o desenvolvimento da interação social, o respeito pelo outro através da comunicação e da intensificação da identidade.

9.5 Projeto: dança teatral

O projeto iniciou-se numa quarta-feira, dia 4 de maio de 2016, até ao dia da sua apresentação sexta-feira, dia 15 de julho de 2016, após 11 sessões em Círculos de Cultura e *Magic Circle*.

A primeira sessão foi essencialmente informativa, tendo sido apresentado e explicado qual seria o propósito das sessões em que iríamos participar. Informei os participantes de que as sessões decorreriam no horário disponibilizado pela equipa da Associação, ou seja, todas as quartas-feiras, das 20 horas às 22 horas.



Figura 36: Círculo de Cultura

Foto do Autor

Logo nesta primeira sessão (NC, Quarta-feira, 4 de maio de 2016, pp. 81-83, Anexo G), utilizei a metodologia do círculo para escutar as crianças, os adolescentes e os jovens, nas suas expectativas em torno deste projeto. Por um lado, solicitei-lhes que fossem sinceros e que exprimissem “com o coração” as ideias que pretendiam desenvolver, sem receios de que fossem recusadas pelos demais participantes, tal como exprimem Bessel e Palomares (1973) “*the Circle Session is a sophisticated and efficient communications system*” (p. 11) e essa sessão em círculo propiciava o “*falarem e o exporem, com as suas palavras, as suas ideias, os seus pensamentos*” (Streck, Redin & Zitkoski, 2016, p. 263). Por outro lado, colocava-me sempre numa posição de escuta ativa e num processo “*of thinking with people instead of for or about them*” (Rogers, 2015, p. 8). Desta forma, pretendia proporcionar-lhes confiança para que as propostas viessem da “criança” que se encontra dentro de cada um e não de receios internos ou de influências institucionais. Bessel e Palomares (1973) exprimem que “*The children are allowed and encouraged to talk openly about their interests and to see that they are both natural and universal, and if the adult present doesn’t need to be evasive, the children’s need for evasion will be sharply reduced*” (p. 10). Nesta conformidade, os mais corajosos foram os jovens adultos com a proposta de uma peça de teatro, os mais novos dada a hora já tardia, manifestavam algum cansaço, enquanto os pré-adolescentes ainda estavam receosos em manifestar a sua opinião.

Estes jovens que sempre participaram em projetos dirigidos para eles, iniciaram a oportunidade de criar um projeto, ou seja, **um projeto feito com eles**. “*In the Circle Session there are no lessons which children merely passively absorb: the children are, on the contrary, in the lessons. Their own experience is the subject matter. Their own words and feelings are the learning medium*” (Bessel & Palomares, 1973, p. 14). Tudo isto era novo para os jovens que inicialmente, não entenderam claramente como o projeto iria desenvolver-se. A Adolescente Lua propôs um projeto teatral com um tom assertivo, o que levou a Jovem adulta

Dai a concordar com o mesmo, sem qualquer contestação. Posteriormente, perguntei aos restantes participantes se também estariam interessados em participar num projeto de teatro e vários jovens, tais como o Pré-adolescente Ab, Criança Jo, Adolescente Clau, Pré-adolescente Rael e Adolescente Leo manifestaram-se favoravelmente. Nessa noite, a Jovem adulta Va não estava na Associação e o Jovem adulto Adr estava a trabalhar, pelo que não participaram nesta sessão. A Jovem adulta W trabalha sempre até tarde – chegando sempre pelas 23 horas às quartas-feiras - e também não esteve presente.

Dando continuidade à sessão, elucidei os jovens de que poderíamos materializar por exemplo, o teatro do oprimido ou o da improvisação teatral. O teatro do oprimido que, segundo o projeto DiverCidade, é *“um instrumento de libertação que permite dar voz àqueles/as que, tomando consciência dos seus direitos, também reconhecem o dever de defendê-los”* (p.15). Já a improvisação teatral é um momento mais relaxante, onde os atores em palco improvisam a representação. Tentei apurar quem estaria interessado no teatro do oprimido. Dado que é um método teatral desconhecido para muitos, apenas cinco jovens se mostraram interessados. Porém, foram os mesmos jovens que mostraram interesse para a representação da improvisação teatral. Como as crianças não se pronunciavam, perguntei-lhes se estivessem sozinhas sem ninguém a olhar, o que gostariam de fazer. A Criança Luc respondeu que gostaria de pintar e desenhar nos muros da Associação Sementes do Verbo e as outras crianças começaram a rir, tanto que a Criança Â exprimiu que: *“Nossa, seria bem legal”* (NC, Quarta-feira, 4 de maio de 2016, p. 81, Anexo G). Então pensei num mural colocado no meio da Associação para que as crianças tivessem a oportunidade de se exprimir pela arte, mas tal possibilidade teria que ser falada e aprovada pela equipa da Associação Sementes do Verbo. Outra ideia surgiu da Adolescente Clau – o grafiti – mas pela reação dos restantes participantes, nem todos ficaram entusiasmados.

Era notória a grande agitação e interesse dos jovens, pelo que foi necessário acalmar os ânimos para que a Pré-adolescente Chi pudesse exprimir o seu interesse em criar um grupo de dança. O alvoroço voltou e pareceu-me ser uma ideia que muitos apreciaram. Simultaneamente, solicitei aos jovens que se acalmassem para que pudéssemos contabilizar quem estava interessado na atividade da dança. No total dos 13 participantes do projeto, 12 jovens demonstraram interesse na dança. Seguidamente, pretendi aferir a adesão que teria uma outra atividade – o canto – tendo obtido *feedback* positivo apenas de duas meninas, a Pré-adolescente Chi e a Jovem adulta Dai.

Seguidamente, propus também a expressão corporal e a percussão corporal, sendo esta última uma atividade que já tinham exercitado em situações anteriores, e que se caracteriza numa atividade onde se produz sons com o corpo. Paralelamente, a expressão corporal era-lhes desconhecida tendo-lhes elucidado que se tratava de uma comunicação não-verbal, onde o corpo “fala” através de gestos, expressões, posturas, sem uma comunicação verbal para o público. A mensagem que queremos transmitir pode ser através de música, de sombras, de objetos, entre outros, de acordo com a criatividade e inovação do indivíduo. Foi nesse momento que surgiu a ideia-chave do projeto que é uma **dança teatral**, isto é, **a expressão pela dança e através do teatro**. A Adolescente Clau teve a ideia de reproduzir um filme que assistiram na Associação, cujo nome é “Honey” (Anexo D, Sinopse do filme Honey) e, todos os jovens sem exceção, gostaram desta ideia, regozijando-se, transparecendo que o filme foi muito apreciado pelos jovens do Projeto Sementinhas do Amor. Em seguida, propus as atividades de jogos de escrita e de *rap*, não obtendo da parte das crianças e dos jovens nenhum interesse. Finalmente, sugeri que o início de cada ensaio da **dança teatral** fosse dedicado a uma “conversa” conjunta de cerca de 15 minutos, sobre o dia-a-dia de cada um, cuja reação unânime e entusiasta deixou transparecer que era algo que satisfaria todos os participantes. Com a confirmação de todos, concluiu-se a sessão com a concordância de que começariam todas as sessões em Círculo de

Cultura de 15 minutos, que seria um período de descarga emocional, onde fariam sem quaisquer tipo de limitações e depois uma sessão em *Magic Circle*, onde se faria um ponto de situação do projeto (Anexo E, Proposta das atividades). Por fim, teríamos uma hora e meia de ensaio para o nosso projeto dança teatral. Vivemos em conjunto um momento em que “*they choose the topic for the day, they are expressing themselves as true participants in the democratic process; they are not learning about democracy, but they are learning democracy by living in a democratic way*” (Bessel & Palomares, 1973, p. 29), ou seja, os próprios são atores das suas próprias escolhas combinadas em grupo, o que define o projeto realizado **com eles** e não para eles.

Como já referido anteriormente, nesta primeira sessão apercebi-me que as crianças mais novas estavam demasiado cansadas, tendo em conta o horário tardio de finalização da sessão e que, apesar de ter tentado antecipar as sessões, tal não foi aceite pelas irmãs da Associação. Mediante o exposto, foi decidido que as crianças não participariam no projeto. Também se falou do projeto em si – **dança teatral** - e este foi aprovado pela equipa da Associação desde que não tivesse cenas ousadas e o vocabulário fosse “adequado”. A missionária Maria Izabel sugeriu que a **dança teatral** fosse efetuada no retiro do Festival das Famílias, no dia 15 de julho de 2016. Anotei nas notas de campo para dar conta desta sugestão na sessão seguinte. Nessa mesma noite, encontrei-me com a Jovem adulta W que chegava do trabalho e que me disse que não participaria do projeto porque os horários laborais não o permitiam. Tranquilei-a e transmiti-lhe que iríamos encontrar uma solução para que a sua participação fosse fundamental.

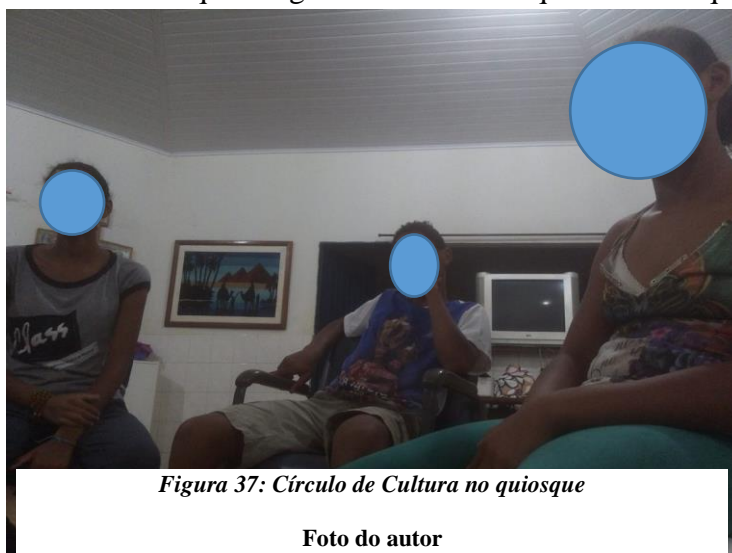


Figura 37: Círculo de Cultura no quiosque

Foto do autor

Como prometido, a segunda sessão (NC, Quarta-feira, 11 de maio de 2016, p. 83 e 84, Anexo G) começou com um Círculo de Cultura durante 15 minutos, onde todos puderam exprimir-se e falar sobre o que lhes apetecia e para o qual não houve qualquer tipo de preparação prévia. Já o *Magic Circle* foi preparado com o resumo das questões dirigidas aos participantes. É nesse momento do projeto que faço a grande distinção do Círculo de Cultura e do *Magic Circle*, sendo que a metodologia de Freire (2015b) não tem preparação prévia e a metodologia de Bessel e Palomares (1973) tem preparação prévia. Desta forma, colocámo-nos em círculo e questiono os jovens sobre o seu dia-a-dia. Alguns adolescentes e jovens quiseram exprimir-se pelo que foi-lhes dada a oportunidade para o fazerem, outros houve que somente escutaram. Os temas foram surgindo e demonstraram-se diversificados, como por exemplo, os atentados de Bruxelas, o estagiário luxemburguês que estive a estagiar na Associação Sementes do Verbo, sobre a escola e sobre a prova do ENEM⁴⁷ que tanto preocupava os adolescentes e os jovens adultos. Porém, os jovens estavam também interessados em saber sobre o que se tinha passado entretanto, na minha vida e foi assim que seguiram as perguntas, como por exemplo, onde moro, se já trabalho, onde estive durante as férias, entre outras questões. Quando informei que lecionava línguas (francês, alemão e inglês), muitos expressaram a vontade de quererem aprender inglês, inclusive a Adolescente Lua que informou as tentativas frustradas das irmãs em contratar alguém para dar aulas de línguas, dentro da Associação. Um educador deve evitar a contratransferência onde fala de si, mas como dizem Bessel e Palomares (1973): “*it is important to the children to learn about you, too*” (p. 22). Após este período de breves diálogos, desencadeei o *Magic Circle* dando-lhes conta de que poderiam atuar no dia do Festival das

⁴⁷ Prova do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio): é uma prova elaborada pelo Ministério da Educação do Brasil para verificar o domínio de competências dos estudantes que concluíram o ensino médio e pretendem o acesso ao ensino superior.

Famílias, de acordo com a sugestão da missionária Maria Izabel. Verificou-se uma manifestação conjunta de grande entusiasmo e animação contagiante e genuína. O Festival das Famílias é um retiro religioso organizado pela Associação Sementes do Verbo, que atrai muitas



Figura 38: Cartaz Festival das Famílias 2016

Fonte: <http://www.sementesdoverbo.org.br/evento/festival-das-familias-2016/>

famílias da cidade de Palmas e arredores e realiza-se durante quatro a cinco dias, em julho. No ano passado, este evento atraiu 780 pessoas e este ano estiveram presentes cerca de 600 pessoas. O entusiasmo e a felicidade dos jovens do Projeto Sementinhas do Amor estava associado à possibilidade de atuarem, pela primeira vez, perante uma grande audiência. Depois perguntei se havia necessidade de assistirmos ao filme “Honey” para nos inspirar, tal como foi solicitado pelos adolescentes e jovens na sessão anterior. A Adolescente Clau disse que conhecia bem o guião do filme, mas que era melhor rever o filme ao que todos acederam. Por outro lado, o Jovem adulto Adr, que era o participante mais velho da sessão, nunca tivera a oportunidade de assistir ao filme. Portanto, esta sessão foi dedicada ao visionamento do filme *Honey* e de uma pequena conversa sobre o mesmo. No fim da sessão perguntei-lhes como queriam fazer a peça de teatro e que danças queriam fazer. A Adolescente Lua disse que seria bom guardar a linha condutora do filme na **dança teatral**, porém o Pré-adolescente Ab preferia outras danças e a Adolescente Clau concordou. O Jovem adulto Adr gostaria muito de colocar percussão corporal durante a dança, enquanto o Adolescente Leo e a Pré-adolescente Chi pediram salsa. Reforcei a importância de definirmos quais os estilos de dança que pretendiam executar. Resumindo

tínhamos percussão corporal, salsa, *hip-hop*, dança contemporânea e *breakdance*. Disse-lhes que poderia auxiliá-los em tudo, mas teria mais dificuldades na dança contemporânea. Imediatamente a Jovem adulta Dai, jovem que propôs esse estilo de dança, disse que podia auxiliar o grupo pois ela já tivera aulas e sabe dançar. Por fim, forneci-lhes as tarefas para a próxima sessão, nomeadamente, a pesquisa de canções para os gêneros musicais em questão. Por conseguinte, a Pré-adolescente Car e Jovem adulto Adr ficaram responsáveis por encontrar alguns gestos e sons de percussão corporal, Adolescente Leo e Pré-adolescente Chi responsáveis pela música da salsa, Adolescente Raq e Jovem adulta Va para a música do *hip-hop*, Jovem adulta Dai e Jovem adulta Raela iriam procurar a música para a dança contemporânea e o Pré-adolescente Ab música de *breakdance*. Todos os restantes jovens não tiveram qualquer tarefa atribuída para apresentação durante a próxima sessão.

Na terceira sessão (NC, Quarta-feira, 18 de maio de 2016, p. 85, Anexo G), durante o Círculo de Cultura falou-se muito do *impeachment* sobre a Dilma Rousseff, atual presidente do Brasil. Era um assunto de atualidade e os jovens queriam saber o que estava a acontecer no Brasil, pois eles não entendiam muito de política e não compreendiam porque é que havia tanta polémica. Durante o *Magic Circle*, perguntei aos adolescentes e jovens se tinham pesquisado algumas músicas, e todos sem exceção, cumpriram as tarefas que lhes foram incumbidas. Para o *hip-hop* a música escolhida foi a canção *Timbaland – You Got Served Drop* e para a salsa foi escolhida a música *Suavemente* interpretada por *Elvis Crespo*. No que diz respeito à dança contemporânea foi escolhido *Love Me Like You Do* da *Ellie Goulding*, sendo que para o *breakdance* foi sugerida a canção da Metralhadora do grupo Vingadora, que não pude aceitar tendo em conta a sua conotação violenta. Após explicar ao Pré-adolescente Ab o motivo da recusa, propus aceitar apenas o instrumental, mas o jovem manifestou o seu desejo de escolher outra música. Quanto à percussão corporal, o Jovem adulto Adr e a Pré-adolescente Car encontraram vídeos sobre o grupo Barbatuques que são brasileiros e fundadores da percussão

corporal. Para o *breakdance*, decidi com o Pré-adolescente Ab que iríamos procurar juntos uma canção que se pudesse utilizar durante a **dança teatral** e foi escolhida a canção *Right now (Na Na Na)* interpretado por Akon.

Chegámos ao processo mais difícil do projeto que era a divisão dos papéis para cada indivíduo. O Adolescente Leo e a Pré-adolescente Chi pretendiam finalizar a peça de



Figura 39: Fim de sessão de Círculo de Cultura

teatro com a salsa porque

Foto do autor

vários elementos do grupo optaram por um fim diferente ao do filme *Honey*, onde efetivamente o casal protagonista dançasse para encerrar a dança teatral. Desse modo, todos concordaram que a Pré-adolescente Chi interpretasse o papel da atriz Jessica Alba e o Adolescente Leo desempenhasse o papel do “namorado” da protagonista principal, finalizando a interpretação com uma dança de salsa. Como a Jovem adulta Dai era uma das professoras de dança contemporânea, a Adolescente Clau e a Jovem adulta Raela sugeriram que ela fosse uma das líderes de um grupo de dança, a Adolescente Clau seria uma outra líder e a Adolescente Raq desempenharia a outra líder de grupo de dança. Quando questionei se havia objeções em relação ao que acabava de ser proposto, verificou-se um consenso geral. Resumindo, teríamos a Pré-adolescente Chi e o Adolescente Leo na salsa, a líder Jovem adulta Dai na dança contemporânea com a ajuda de Adolescente Hel e Jovem adulta Raela, seguido da líder Adolescente Raq, no *Hip-Hop* com a Jovem adulta Va e o Pré-adolescente Rael. Considerando que o Pré-adolescente Ab e a Adolescente Clau pretendiam ser líderes, incumbi-os de construírem uma coreografia para ganharem uma responsabilidade na criação, mas também maturidade e espírito de equipa.

Finalizando, temos o Jovem adulto Adr e a Pré-adolescente Car na percussão corporal e a Jovem adulta W, que trabalha até às 23 horas, a quem ainda teria de atribuir um papel.

	Percussão Corporal	Salsa	Hip-Hop	Dança Contemporânea	Breakdance
Pré-adolescente Car	X				
Jovem adulto Adr	X				
Adolescente Leo		X			
Pré-adolescente Chi		X			
Adolescente Raq			X		
Jovem adulta Va			X		
Pré-adolescente Rael			X		
Jovem adulta Dai				X	
Adolescente Hel				X	
Jovem adulta Raela				X	
Adolescente Clau					X
Pré-adolescente Ab					X

Tabela 5: Distribuição dos jovens por dança escolhida

Pelo exposto, e considerando que tínhamos apenas mais uma hora de sessão, sugeri que praticassem as respetivas danças pois deveríamos inicialmente concentrarmo-nos na dança e posteriormente, no argumento da peça de teatro. Todos os grupos pareciam motivados e tinham boas coreografias, mas alguns tinham mais dificuldades que outros, e de vez em quando, intervinha para dar algumas dicas. Os grupos de dança não atuavam todos no mesmo espaço físico, como por exemplo, a dança *breakdance* e *hip-hop* onde é preciso um chão liso, era ensaiado no quiosque. A biblioteca apesar de ser um espaço pequeno, era utilizado para treinar a salsa. À frente do bloco da lavandaria masculina praticava-se a percussão corporal, pois não era preciso material eletrónico para passar música. Finalmente, a dança contemporânea sendo uma dança em que se está uma grande parte do tempo no chão, utilizámos o local aberto entre o secretariado e refeitório. Efetivamente, as escolhas dos locais para os ensaios além do piso adequado, teriam de ser locais fechados ou cobertos para que, em caso de chuva, as sessões e os ensaios não fossem comprometidos.

Entretanto, surgiu um outro contratempo quando me apercebi que a Adolescente Hel sentia algum constrangimento em dançar em público. Foi necessário consciencializá-la de que iria atuar para cerca de 700 pessoas e que se não se sentisse confortável, poderíamos arranjar outras opções mais “discretas” para a sua participação, nomeadamente uma posição de *backstage*. No entanto, a Adolescente Hel reafirmou a sua intenção de participar ativamente no projeto através da dança – **dança teatral** -, pelo que iria ultrapassar a sua insegurança e timidez.

Nesta conformidade, os Círculos de Cultura das sessões posteriores sucederam-se com uma abrangência de temas, tais como da homossexualidade e sexualidade na escola, e imediatamente após os *Magic Circle* com os *briefings* do dia, onde se falava do que poderíamos melhorar. Similarmente, verificava a evolução e desempenho dos jovens na dança, situação que se desenrolou até à oitava sessão.

Nesta sessão, reunimo-nos todos no quiosque para ver as cinco coreografias nos estilos de dança executados por cada grupo. Foi necessário decidir a ordem de representação de cada dança, sabendo à partida que a salsa iria ser visualizada no final em apoteose do amor do casal protagonista. O Jovem adulto Adr sugeriu que deveríamos começar com a percussão corporal porque não exigia música e assim, poderíamos passar de uma maneira mais fácil da percussão para a música que foi aprovada imediatamente pelo grupo, tanto que a Adolescente Lua disse: “É lógico começarmos com a percussão corporal onde não tem música para depois fazermos todas as danças onde se necessita música.” Por conseguinte, e fazendo o ponto de situação, inicialmente iria ser representada a percussão corporal e a salsa no final, pelo que faltava definir a ordem de apresentações da dança contemporânea, do *hip-hop* e do *breakdance*. A Adolescente Clau propôs que depois da percussão corporal deveria ser apresentado o *hip-hop* e seguidamente, o *breakdance*. Ao questionar o grupo para aceitação desta proposta, a Jovem adulta Dai fez uma contraproposta em que a dança contemporânea apareceria logo após à percussão corporal, uma vez que o término melodioso e calmo do grupo da percussão teria

continuidade com a canção *Love Me Like You Do*. A Jovem adulta Dai olhou para a Adolescente Clau na procura de aprovação que pareceu evidente, pelo que a seguir apareceria o *hip-hop* e por fim o *breakdance*, finalizando como já estava inicialmente decidido, com a salsa. O projeto **dança teatral** teria o mesmo final do filme *Honey* nomeadamente, uma coreografia com várias misturas de danças, sendo que na dança teatral verificamos a alternância dos estilos de dança escolhidos pelos adolescentes e jovens.

Com o tempo que nos restava, fizemos um ensaio com as ordens das danças pré-acordadas, facilitando com as transições de uma dança para a outra dando ideias e dicas até obtermos a coreografia final.

No que concerne a composição dramática do projeto foi muito idêntica ao guião do filme que relata a história da protagonista *Honey* (interpretado por Jessica Alba), dançarina de classe social média que tem o sonho de se tornar dançarina profissional. *Honey* é professora de dança num ginásio que pertence aos seus pais e que atravessa alguns problemas financeiros. Um diretor de *clipes* musicais descobre o seu talento e contrata-a para dançar em *clipes* de artistas famosos e mais tarde torna-se coreografa. Durante o filme, ela orienta os seus alunos de dança que, apesar de terem família viviam num ambiente social inseguro. Honey consegue uma oportunidade para as crianças atuarem num *clipe* de um artista famoso e os meninos passam menos tempo na rua para os treinos da coreografia. Depois de sofrer abuso por parte do seu patrão, tendo recusado relações sexuais com o mesmo, este vinga-se ao demiti-la e assim impedindo as crianças de continuarem atuando no *clipe*. Dececionados, os jovens voltaram para a vida da rua. Simultaneamente, o ginásio dos pais da protagonista encontra-se interditado devido a problemas estruturais. O namorado da *Honey* consegue um espaço para realizarem uma apresentação com o objetivo de arrecadar fundos e/ou patrocínios para comprar um espaço de dança. Por fim, mesmo que o patrão voltasse atrás na sua decisão e uma vez que *Honey* é muito solicitada no mundo artístico, recusa a oferta do mesmo para não abandonar as crianças.

A dança é realizada com casa cheia e com vários estilos musicais, onde cada jovem se exprime pela dança.

Fazendo a transposição do argumento para a **dança teatral** que estávamos a “edificar”, encontramos a Pré-adolescente Chi como protagonista e o Adolescente Leo como seu “namorado”. O grupo da dança contemporânea, *breakdance* e *hip-hop* com o papel dos meninos em dificuldade social e a Jovem adulta W com a função de narradora.

A **dança teatral** começa com o texto da Jovem adulta W, que contextualiza a história, dizendo que se trata de uma mulher de vinte e dois anos, de classe social média cujo sonho é ser dançarina profissional contando com o apoio incondicional do seu pai, mas tendo a mãe a preferir que enverede para o *ballet*. Em seguida, ao abrir a cortina, surge a Pré-adolescente Chi a lecionar para o grupo de dança contemporânea finalizando a cena, dizendo que a próxima aula será no próximo sábado. Saindo do “ginásio”, a Pré-adolescente Chi vê os grupos de *hip-hop* e *breakdance* dançando na “rua”. Esta diz-lhes que dançam bem e convida-os para participar na aula do sábado. Eles riem-se gozando com a professora de dança não acreditando que saiba dançar. Quando a cortina abre, temos os jovens que marcaram presença favorável no ginásio da Pré-adolescente Chi com o rádio no braço e com música *underground*. Quando o grupo de *hip-hop* e *breakdance* se apercebe do estilo de dança, começam a ridiculizar a música e retiram-se. A Jovem adulta W entra de novo em cena com a Pré-adolescente Chi a dançar. Enquanto a Jovem adulta W relata que a Pré-adolescente Chi foi contratada por um diretor e que este a demitiu por ela ter-se defendido contra o abuso sexual, a Pré-adolescente Chi continua a sua dança. Também foi justificado que a Pré-adolescente Chi tinha conseguido um *clipe* musical para os jovens, mas que não fora bem-sucedido.

Ao reabrir das cortinas, observamos os jovens em círculo com a Pré-adolescente Chi e o namorado (Adolescente Leo) com semblantes tristes, quando de repente, Adolescente Leo se

levanta manifestando que conhece um espaço vazio e que, com algumas renovações podiam fazer um espetáculo para arrecadar dinheiro. Assiste-se a uma explosão de alegria e entusiasmo e Adolescente Leo inicia a distribuição de folhetos da “Dança Teatral Show” que começam a ser afixadas no muro, fechando-se novamente as cortinas. Por fim, quando reabrem as cortinas assistindo-se à Pré-adolescente Chi a dirigir-se para o público anunciando que o evento pretende arrecadar dinheiro para a compra de um espaço, para estes jovens continuarem a cumprir o seu sonho – a dança -, ao mesmo tempo que expressam a sua necessidade de se exprimir pela dança.

Após a coreografia, a Jovem adulta W puxa uma corda desencadeando a queda súbita de muitas notas de dinheiro (falsas, obviamente) e todos se abraçaram, fechando-se novamente as cortinas e dando por encerrada a **dança teatral**.

Na sessão 9 do Círculo de Cultura, foi abordada a motivação pessoal que me levou a enveredar pela minha área académica. Os jovens que passaram o ENEM, tinham de fazer uma escolha, mas não sabiam pelo que optar. Passando pelo *Magic Circle* fizemos o *briefing* onde foi explícito a necessidade de escrever o guião da peça de teatro, tal como exposto anteriormente, comecei a escrever o guião simultaneamente às conversas dos jovens e com algumas exaltações, houve muito mais avanços que recuos na elaboração da “história”. Após duas horas de concordâncias e discordâncias conseguimos obter um consenso, acabando a sessão pelas 22h 30. Após cada parágrafo ditando por um ou mais jovens, era sempre lido o texto escrito anteriormente para que houvesse uma linha condutora do projeto e não se perdesse ou desviasse. Pude sentir um cansaço enorme por parte dos participantes, mas ao mesmo tempo uma satisfação de cumprimento. As duas últimas sessões foram dedicadas para ensaiar a peça de teatro até à data do evento.

No dia 15 de julho de 2016, pude sentir os adolescentes e os jovens muito nervosos, mas também com confiança, pois estavam bem conhecedores das funções dentro do projeto. Talvez

a Jovem adulta W fosse a jovem que estava mais inquieta porque nunca teve a oportunidade de praticar com o grupo, ao que tentei tranquiliza-la e que estaria no *backstage* para lhe dizer quando era a vez dela, argumentando que conhecia o texto e que, este projeto **dança teatral** devia ser encarado como um entretenimento quer para quem assiste, mas também para quem protagoniza. Após 32 minutos, estes adolescentes e jovens atuaram pela primeira vez face a um público de 600 pessoas e **exprimiram-se pela arte e por um projeto criado por eles**.

No dia 20 de julho de 2016, reunimo-nos uma última vez em círculo para “colher” um *feedback* desta experiência por parte dos adolescentes e jovens.

No que me diz respeito, não só pude sentir uma homogeneidade em termos de entusiasmos, mas também um fortalecimento de laços entre os vários membros do grupo. O sentimento de pertença era elevado e a expressão pela arte fortificou a autoestima, assim como a autorrealização. No que concerne a autorrealização, lembro-me dos jovens virem ter comigo no dia do Festival dos Adolescentes a dizerem que gostariam de subir uma vez ao palco e para outros até era um sonho (NC, Domingo, 22 de novembro de 2015, p. 72, Anexo G). Era notório que os adolescentes e os jovens sentiram que fizeram algo que lhes pertence e exprimiram-se da maneira que “precisavam” sem grandes preocupações das reações por parte do público.

O sentimento dos adolescentes e dos jovens foi também nessa direção, e tomando a palavra, a Jovem adulta Va falou com as lágrimas nos olhos perante o grupo que estava numa fase difícil da vida, depois do pai do seu segundo filho a ter pedido em casamento e um mês depois a ter abandonado. Confidenciou também que foi gratificante um momento onde podia “desligar” o cérebro, quando estava connosco, e apenas focada na **dança teatral**, enquanto os filhos estavam em boas mãos, com as irmãs. Já o Pré-adolescente Ab revelou que já sentiu saudades das sessões às quartas-feiras pedindo, com um ar de satisfação, para fazer outro projeto. A Adolescente Lua simplesmente levantou os braços para aplaudir acabando por dizer:

“Obrigado por tudo Michael.” O Jovem adulto Adr admitiu que chegou a duvidar que fossem capazes de colocar em prática o projeto em tão pouco tempo e com o sucesso que obtiveram junto do público. Apesar da emoção e entusiasmo partilhada pelo grupo, espelhada nos rostos dos adolescentes e dos jovens, nem todos se pronunciaram individualmente. No entanto, quando a Pré-adolescente Chi questiona o grupo, dirigindo-me os olhos, com a pergunta: “E agora?”, foi provavelmente a pergunta mais complicada, complexa e penosa que “enfrentei” durante todo o estágio. Após um momento de rápida reflexão, a minha mensagem foi de que todos têm a chave para se exprimirem, para transmitirem aos outros as suas expetativas e que necessitam de se consciencializar de que um grupo homogêneo e unificado é muito mais poderoso do que o indivíduo sozinho ou em pequenos grupos, tendo em conta que quem não falha é porque nunca tentou.



Figura 40: Círculo de Cultura

Foto do autor

10.Considerações Finais

No que me diz respeito, esta experiência foi gratificante tanto a nível pessoal como a nível profissional. No âmbito geral pude desenvolver certas competências, tais como a aceitação da cultura e da religião do outro, sem conformar-me nela. Adaptar-me à cultura de outrem não pressupõe uma aceitação completa e inquestionável, sendo que tinha sempre as mesmas três perguntas em mente “Se adaptar à cultura do outro até que ponto?”, “O que estou a fazer aqui?” e “Quais as minhas origens?”, que me acompanharam desde que saí do meu país. Foi possível desenvolver o meu “saber fazer” e “saber ser”, assim como a utilidade da transição entre a vida pessoal e a vida profissional que foi muito importante, porque apesar de conviver 24 horas com um grupo, tentei manter a distância pessoal e profissional e usufruir do tempo que me restava. O facto de desenvolver a experiência profissional foi uma mais-valia, pois encerro este estágio com uma **prática comunicacional e cultural em círculo** que me era desconhecida e que hoje é uma técnica que quero aproveitar noutros ambientes. Esta prática permite dispor “*as pessoas ao redor de uma “roda de pessoas”, em que visivelmente ninguém ocupa um lugar proeminente*” mas que subtilmente o educador “*sabe e ensina quem não sabe e aprende, aparece como o monitor, o coordenador de um diálogo entre pessoas a quem se propõe construir juntas o saber solidário a partir do qual cada um ensina-e-aprende*” (Streck, Redin & Zitkoski, 2016, p. 69). Esses círculos que dão a oportunidade a todos de **comunicar** e de **serem ouvidos** pela **escuta ativa** sem serem **interrompidos por estímulos externos**, é uma ferramenta que tem um poder inquestionável no que diz respeito à **expressão**. Estes jovens aprenderam a “*not to be probed, interrupted, interpreted, analyzed, put-down, joked-at, advised, preached to, and so on. To “listen to” and to let him know that you heard what he said.*” (Bessel & Palomares, 1973, p. 25). Não só estas práticas permitem que haja um diálogo, mas também colocam os jovens num ambiente seguro e criam uma confiança mútua promovendo uma expressão dos participantes sem receios face ao grupo de pertença. Esta

confiança que se cria entre o educador e os adolescentes e jovens faz com que estes “*realize they are being taken seriously, they pay more attention to themselves and to others. They begin to perceive each other in personal and feeling ways and hence begin to take each other much more seriously*” (Bessel & Palomares, 1973, p. 14). A realização de um projeto **com um grupo** também é um conhecimento importante, pois estava habituado a fazer projetos para um grupo sem conhecer realmente as necessidades e os desejos das pessoas a quem se dirigiam. A nível pessoal apercebi-me que este mestrado e este estágio foram muito mais do que uma formação, tratando-se de uma completa **desformação**. Por **desformação** entendo que, apesar de ser a mesma pessoa, os meus valores e a minha forma de olhar o mundo alteraram-se e principalmente aprofundaram-se. Os meus horizontes abriram-se, o meu espírito crítico fortaleceu-se e a minha abertura de espírito desenvolveu-se. A formação de mestrado proporcionou-me uma visão mais abrangente, comunitária e intercultural da intervenção educativa, não limitada a uma intervenção educativa focada na relação dual educador/educando.

Relativamente à implementação do projeto, este teve uma repercussão extremamente positiva nos adolescentes e nos jovens, pois estes puderam **divertir-se e ter prazer** na sua participação. Neste sentido, também tiveram a oportunidade de se **expressar pela arte** e sobretudo, de **criar um projeto, algo que lhes pertence, que é deles e com o qual se identificam** plenamente e unanimemente, pois para Bessel & Palomares (1973): “*many people don’t really know how to talk about their emotional experiences. They have never really learned to name what goes on inside them*” (p.13). De um modo geral, o projeto foi desenvolvido de uma forma natural, com empenho de todos, com mais avanços do que recuos, sem esquecer algumas dificuldades, tais como, as **restrições religiosas** e os **receios dos indivíduos** na partilha de emoções e experiências. Se pudesse alterar alguma situação seria, sem dúvida, a forma algo abrupta como fizemos as despedidas, teria sido mais recetivo e paciente com os

adolescentes e jovens que não se manifestaram individualmente sobre o projeto, apesar de ter recebido uma apreciação bastante positiva por parte do grupo, tal como indicado anteriormente.

Um ano após a minha chegada no Brasil, voltei ao local de estágio com objetivo de fazer um ponto de situação da instituição e das crianças, adolescentes e jovens. A equipa sofreu algumas alterações, uma vez que a irmã Catarina foi transferida para a Casa do Rio de Janeiro e a irmã Suzana assumiu o seu papel. A Angelina e a irmã Gabriela também foram transferidas para a missão da Casa do Rio de Janeiro. Finalmente, a missionária Maria Izabel vai obter o hábito no dia 27 de novembro de 2016 e denominar-se-á irmã Izabel.

Durante este período, a Associação Sementes do Verbo acolheu sete novas crianças. O Bebê Pie de dois anos foi o primeiro a ser inserido no Projeto Sementinhas do Amor. Seguidamente, o Juizado de Infância e Juventude colocou uma família de três crianças, Criança An de onze anos, Criança Jon de nove anos e Criança Tai de seis anos. Finalmente, entrou a última família para a Associação composta por três crianças igualmente, sendo a Criança Ma de onze anos, a Criança Cl de nove anos e a Criança Ls de oito anos. Segundo os processos das crianças, o Juizado de Infância e Juventude colocou-as no Projeto Sementinhas do Amor pelo mesmo motivo, ou seja, a família estar envolvida com substâncias ilícitas, abandono escolar por parte das crianças e alimentação desregular.

No que concerne as crianças, adolescentes e jovens com os quais convivi, o Criança Luc (7 anos) e o Criança Â (5 anos) começaram aulas de natação. A Criança Rs (6 anos) e o Pré-adolescente Rael (14 anos) foram adotados, mas lamentavelmente voltaram para a Associação porque, segundo informação dos responsáveis da Associação, os pais adotivos não se adaptaram às crianças e à nova realidade. Hoje, Pré-adolescente Rael (14 anos) e Pré-adolescente Ab (14 anos) estão inscritos no futebol e no *Jiu-Jitsu*. A Criança Is (8 anos), Criança La (8 anos), Criança Jo (12 anos) e Adolescente Hel (16 anos) continuam na instituição. A

Criança Th (10 anos) deveria ter regressado à família no início de janeiro 2016, com a mãe a finalizar a cura de desintoxicação, mas continua a aguardar a ordem judicial. A Pré-adolescente Car (12 anos) foi morar com o outro irmão que era muito jovem quando esta chegou na Associação. Sendo que não se sabia se o irmão mais velho da Pré-adolescente Car queria que morasse com ele para os subsídios estatais, o irmão do meio, teve condições para cuidar dela e assumiu toda a responsabilidade. A Pré-adolescente Chi (14 anos) continua a morar na Associação com a sua irmã biológica (irmã Suzana) e sua mãe. Quanto aos adolescentes, temos a Adolescente Clau (16 anos), Adolescente Lua (16 anos) e a Adolescente Raq (17 anos) que permanecem na Associação. O Adolescente Leo (16 anos), ainda mora com a família e continua a frequentar a Associação com frequência aproveitando das atividades que oferecem. A Jovem adulta Raela (19 anos) não terminou o ensino médio, mas continua estudando ao mesmo tempo que tem um trabalho indicado pela Associação Sementes do Verbo num laboratório. É independente e continua a visitar a Associação. A Jovem adulta W (20 anos) voltou para a casa da sua mãe em Salvador da Bahia. Como a sua irmã biológica (irmã Catarina) foi para a missão da Casa do Rio de Janeiro, uma vez o ensino médio e o Concurso Técnico de Informática concluído, decidiu voltar para casa da família, mantendo contato com a Sementes do Verbo por via eletrónica. Já a Jovem adulta Va (23 anos) voltou para o namorado (pai do seu segundo filho), casaram e vivem juntos. Esta não tem trabalho fixo e tem a guarda dos seus dois filhos, Bebé P e Bebé V. Continua a visitar a Associação e por vezes recebe doação de alimentos por parte da Associação. A Jovem adulta Dai (21 anos) conseguiu um primeiro trabalho como jovem aprendiz através da Associação, numa panificadora. Vive de maneira autónoma e visita a Sementes do Verbo nos fins-de-semana. Por fim, o Jovem adulto Adr (21 anos) terminou o ensino médio e o Curso Técnico de Segurança do Trabalho e trabalha numa empresa de construção civil, igualmente indicada pela Sementes do Verbo e é independente. Aos fins-de-semana, visita a Associação continuando também na Casa da Aliança, aos sábados. O programa

quotidiano da Associação sofreu uma alteração, oferecendo atualmente aulas de canto para os jovens do Projeto Sementinhas do Amor.

Em conclusão, quase todos conseguiram transitar o ano escolar, com exceção de dois jovens. De um olhar quantitativo, entraram sete novas crianças e saíram cinco jovens adultos e duas crianças (os filhos da Jovem adulta Va). Os jovens que saíram da Associação Sementes do Verbo foram conhecer o mundo do outro lado do muro da Associação, tentar viver com dignidade, tentar prosseguir as suas expectativas de vida, mesmo com o risco de poder vir a falhar.

Tente, Tente outro dia. Tente outro corte de cabelo. Tente outra música. Outro filme. Uma nova sobremesa. Tente. Outra porta. Uma nova janela. Uma saída estratégica. Um novo passo de dança. Um vestido diferente. Uma palavra mais branda. Uma rua nova. Tente uma voz mais cristalina. Continue tentando uma loucura diferente (...) E arrependa-se apenas de não ter tentado.

Ita Portugal⁴⁸

⁴⁸ **Fonte:** <http://pensador.uol.com.br/frase/MTc0MzY5Mg/>

11.Referências bibliográficas

- Araujo, L. (2010). *A arte de ConVENCER*. Goiânia: Interativa.
- Bessel, H., & Palomares, U. (1973). *Methods in Human Development - Magic Circle (Theory Manual)*. California: Human Development Training Institute.
- Boff, L. (2014). *A Águia e a Galinha - Uma metáfora da condição humana*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Bonneval, D. (s/d). *O que é?* Obtido de Sementes do Verbo - Pro Mundi Vita:
<http://www.sementesdoverbo.org.br/paginas/o-que-e/>
- Caetano, A. P., Freire, I., Machado, E., Bicho, L., & Vassalo, S. (2016). Arts and the Voice of Youth in Dialogue: A Project in Portuguese Schools. In S. Gonçalves, & S. Majhanovich, *Art and Intercultural Dialogue* (pp. 247-262). Rotterdam: Sense Publishers.
- Caetano, A., Freire, I., Machado, E., Bicho, L., & Vassalo, S. (in press). The Voice of Children and Youngsters in Intercultural Education. Participation for educational change. *Education Action Research*.
- Carley, S. (2013). *Independence Versus Conformity, Revisiting a Solomon E Asch Study: Psychology in Action*. Boston - Massachusetts: SGC Production.
- Constans, N., & Letellier, S. (2016). *Notre Famille Enfant*. Obtido de Les Écoles Différentes - La méthode Freinet, mode d'emploi: <http://www.enfant.com/votre-enfant-5-11ans/ecole-elementaire/La-methode-Freinet-mode-d-emploi.html>
- De Saint-Exupéry, A. (1999). *Le Petit Prince*. Évreux: Gallimard.

Di Cintio, C. (09 de Julho de 2013). *Méthode ProDAS*. Obtido de Uto'Pistes: <http://www.uto-pistes.com/bienvenue/webzine/item/cercle-de-parole-prodas>

Dohme, M. S. (2009). *Manual MSD*. Obtido de Secção 11: Perturbações do Rim e das Vias Urinárias: <http://www.manuaismsd.pt/?id=155>

Enjalbert, G. (29 de abril de 2011). *Les Origines du ProDAS et du ProDAS-Motivation*. Obtido de Le Cercle de Motivation en Action: <http://cercle-motivation.over-blog.com/article-prodas-programme-de-developpement-affectif-et-social-72813487.html>

Équipe ACE. (s/d). *De l'Autre Côté de l'École*. Obtido de La Pédagogie Freinet: <http://secretariat26.wix.com/acecole#!freinet/ctzx>

Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei 8069/90 | Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/91764/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-lei-8069-90#art-131>

Freire, I., & Caetano, A. (2014). Mediación en el contexto comunitario. Etnografía crítica de un caso. *La Trama - Mediação Comunitaria*, pp. 1-12.

Freire, P. (2015a). *Pedagogia da Indignação* (2 ed.). Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra.

Freire, P. (2015b). *Pedagogia do Oprimido* (59 ed.). Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra.

Gaberan, P. (2012). *Cent Mots pour Être Éducateur - Dictionnaire pratique du quotidien*. Toulouse: Érès.

Gersão, E. (2014). *A Criança, a Família e o Direito*. Lisboa: Ffms.

Grupo de Actividades Recreativas, A. d. (22 de junho de 2016). *Journal Seek*. Obtido de Tocantins: <http://www.luventicus.org/mapas/brasil/tocantins.html>

Grupo Teatro do Oprimido Lisboa. (s/d). *Narrativa de uma prática*. Lisboa: Grupo Teatro do Oprimido Lisboa.

Hock, S. (2016). *Prodás, une alternative à la thérapie?* Obtido de Cercle de Parole Créatif
Sylvie Hock: <http://www.cercledeparolecreative.com/prodas/>

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2016). *Tocantins - Palmas*. Obtido de IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística:
<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=172100>

Jacomino, B. (2016). *Cahier Pédagogiques*. Obtido de Freinet et la Coopération:
<http://www.cahiers-pedagogiques.com/Freinet-et-la-cooperation>

Jakobson, R. (2008). *Six Leçons sur le Son et le Sens*. Lonrai: Les éditions de minuit.

Jenkins, R. (2014). *Social Identity*. New York: Routledge.

Legrand, L. (2010). *Célestin Freinet*. Recife: Massangana.

Macedo, R. (29 de agosto de 2015). *População do Tocantins supera 1,5 milhão: Araguaína chega aos 170 mil habitantes*. Obtido de Araguaína Notícias:
<http://www.araguainanoticias.com.br/noticia/10902/populacao-do-tocantins-supera-1-5-milhao--araguaina-chega-aos-170-mil-habitantes.html>

Malaise, P. (s/d). *Formation en Méthodologie ProDAS*. Obtido de Je présente ma pratique:
<http://www.philippe-malaise.com/je-présente-ma-pratique/formation-prodas/>

Marques, S. (2011). *Descriminação da Terceira Idade*. Lisboa : Ffms.

Martins, A. (2009). Uma violência silenciosa: considerações sobre a perversão narcísica.
Cadernos Psicanálise, 22, pp. 37-56.

- Mesquita, M. (22 de Junho de 2015). Urban Boudaries and Love: The Rebirth of Political Thought Within The Disturbing Education. *International Journal of Zizek Studies*, p. 20.
- Meunier, O. (2008). Les Approches Interculturelles dans le Système Scolaire Français: Vers une Ouverture de la Forme Scolaire à la Pluralité Culturelle ? *Socio-logos*, 15.
- Milgram, S. (2009). *Obedience to Authority: An Experimental View*. New York: Harper Perennial Modern Classics.
- Murrilo, J. (2014). *Urologia Pediátrica*. Obtido de Enurese Noturna: http://www.uropedjf.com.br/artigos/enurese_noturna
- Niehaus, K. (2009). *Freuds Modell der "Übertragung und Gegenübertragung" in der Sozialen Arbeit*. Hamburg: Igel Verlag.
- Padilha, P. (2004). Currículo Intertranscultural: novos itinerários para a educação. *Instituto Paulo Freire*, 4, 1-3.
- Parresia Comunicação Católica. (s/d). *Sementes do Verbo*. Obtido de Palmas - Casa Mãe Sementes do Verbo: http://www.sementesdoverbo.org.br/casas_de_missao/palmas/
- Paxiuta, A. (2014). *Seeds of the Word - 10 Years*. Belém: Edições SDV.
- Penim, A. (2015). *A Arte Da Guerra Na Educação e na Formação*. Lisboa: TopBooks.
- Pichère, P. (2015). *Maslow's Hierarchy of Needs*. Namur: 50Minutes.
- Portal do Tribunal de Justiça do Estado de Goiás. (2016). *Juizados da Infância e Juventude*. Obtido de Poder Judiciário - Tribunal de Justiça do Estado de Goiás: <http://www.tjgo.jus.br/index.php/comarcas/jij>

- Ribas, L. (2 de fevereiro de 2010). *Círculo de Cultura de Paulo Freire*. Obtido de Assessoria Jurídica Popular: <http://assessoriajuridicapopular.blogspot.com.br/2010/02/circulo-de-cultura-de-paulo-freire.html>
- Rogers, C., & Farson, R. (2015). *Active Listening*. Mansfield: Martino Publishing.
- Silva, M. (2012). *A Crise, a Família e a Crise da Família*. Lisboa: Ffms.
- Snoeck, P. (13 de dezembro de 2014). *Les Cercles de Parole du Programme de Développement Affectif et Social (Prodás)*. Obtido de Entre-vues: <http://www.entre-vues.net/LinkClick.aspx?fileticket=zTa%2f7BEUEX4%3d&tabid=622>
- Statec. (21 de Março de 2016). *Le Portail des Statistiques - Grand-Duché de Luxembourg*. Obtido de Croissance de la population de +2.4% en 2015: Au 1er janvier 2016 le Grand-Duché compte 576 249 habitants: <http://www.statistiques.public.lu/fr/actualites/population/population/2016/03/20160321/index.html>
- Streck, D., Redin, E., & Zitkoski, J. (2016). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Thomas, J. (1993). *Doing Critical Ethnography*. London: Sage.
- Tremblay, L. (2008). *La Relation d'Aide - Développer des Compétences pour Mieux Aider*. Québec: Marquis.
- Viau, R. (2009). *La Motivation en Contexte Scolaire*. Bruxelles: De Boeck.
- Watzlawick, P., Helmick, J., & Jackson, D. (2014). *Une Logique de la Communication*. Paris: Points.

Weiler, N. (12 de novembro de 2012). *Bastamag*. Obtido de Freinet, Montessori, Steiner : ces écoles qui changent la vie des élèves et des profs: <http://www.bastamag.net/Freinet-Montessori-Steiner-ces>

Zanelato, D. (08 de Julho de 2016). *A Cultural sob o Olhar das Artes Plásticas*. Obtido de Palavra do Professor: <http://www.veracruz.edu.br/palavradeprofessor/2004/artes1.htm>